

En kvalitativ studie om utfordringer
*spesialpedagoger står ovenfor med hensyn
til tilrettelegging av fysisk aktivitet for elever
med utviklingshemning*

Ida Kristoffersen



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for
spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2011

© Ida Kristoffersen

2011

En kvalitativ studie om utfordringer spesialpedagoger står ovenfor med hensyn til
tilrettelegging av fysisk aktivitet for elever med utviklingshemning

Ida Kristoffersen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn og formål:

Min interesse for fysisk aktivitet er med på å danne utgangspunktet for undersøkelsen, sammen med min erfaring fra praksis. Med denne undersøkelsen har jeg et ønske om å tilegne meg kunnskap jeg videre kan bruke i arbeidslivet. Jeg har også et særlig ønske om at fysisk aktivitet skal få viet oppmerksomhet i undervisningen for studieprogrammet spesialpedagogikk med fordypning utviklingshemning. Fysisk aktivitet er viktig, også for elever med utviklingshemning, derfor er det av betydning at kommende spesialpedagoger får undervisning om hvor betydningsfullt dette er, slik at de blir bedre rustet til å tilrettelegge for fysisk aktivitet i hverdagen.

Problemstilling:

Utfordringer spesialpedagoger står ovenfor med hensyn til tilrettelegging av fysisk aktivitet for elever med utviklingshemning.

Her blir tilrettelegging særlig knyttet til begrepene *organisering, formidling og aktiviteter*.

Metode:

Undersøkelsen tar utgangspunkt i en kvalitativ forskningstilnærming, der en semistrukturert intervjuguide er brukt for å samle inn data. Utvalget består av fire erfarne spesialpedagoger der alle har en genuin interesse for fysisk aktivitet og elever med utviklingshemning. Alle intervjuene er tatt opp på båndopptaker og senere blitt transkribert. Datamaterialet er presentert og drøftet ved hjelp av ad hoc meningsgenerering.

Resultater og konklusjoner:

Utfordringene spesialpedagogene møter er varierte og sammensatte. I undersøkelsen har jeg avgrenset meg til momentene organisering, formidling og aktiviteter, og vil her kort nevne noen utfordringer under hvert moment.

Utfordringer ved *organisering* knytter seg i undersøkelsen til hvor elevene står rent motorisk, her må pedagogene derfor bruke tid på å kartlegge hver enkelt elev. De mener også at det er utfordringer med ulikhetene som er i en klasse, for eksempel når man har en elev i rullestol og resten kan gå ved egen hjelp. Ved organisering er det også utfordrende for spesialpedagogene i forhold til epilepsi anfall og utfordrende atferd, dette med tanke på organisering av personalet. Organisering av personalet bør derfor være klarert på forhånd slik at hver enkelt vet hva de skal gjøre til enhver tid.

Ved *formidling* er det helt klart færrest utfordringer, men de utfordringene som her gjør seg gjeldene for utvalget er i forhold til assistenter. Det er ikke alle assistenter som har den samme forståelsen for hvorfor og hvordan ting skal gjøres, og blir derfor en utfordring for spesialpedagogene. Dette var den eneste klare utfordringen som kom frem vedrørende formidling. De alle var svært klar over hvordan de skulle formidle beskjeder til elevene, og så dermed ikke utfordringer i forhold til dette.

De mest fremtredende utfordringene pedagogene møter ved *aktiviteter* er i denne undersøkelsen knyttet til skolens fysiske ramme, med utstyr. Noen av pedagogene sier det er utfordrende på grunnlag av at utstyret ikke er tilrettelagt for små barn. En annen utfordring er å motivere elevene til å være med i aktivitetene. Pedagogene syntes også at det er utfordrende å lage undervisningsopplegg som er morsomme for elevene, for en dag er aktiviteten morsomt enn annen dag er den kjedelig.

Siden informantene er særlig kompetente og erfarne, er det grunn til å tro at resultatene av undersøkelsen ikke gir et riktig ”bilde” av fenomenet.

Forord

Endelig kan jeg se lyset i tunnelen. Å skrive en masteroppgave kan sammenlignes med å ta T-banen. Noen dager går alt på skinner og alt er topp, mens andre dager er det fullstendig stopp. Denne T-bane turen har vart i omtrent seks måneder, en lang og spennende tur der jeg har opparbeidet meg kunnskap om utfordringer med å tilrettelegge for fysisk aktivitet for elever med utviklingshemning, og fått erfaring med forskerrollen.

Ved min side gjennom hele reisen har jeg hatt en fantastisk følgesvenn, min veileder Kolbjørn Varmann. Han har gitt god veiledning og hjulpet meg gjennom hele prosessen, han har betydd mye for meg, en stor takk til deg. Jeg vil også takke medstudenter som også har vært med på denne reisen, de har vært til stor inspirasjon i hele perioden. Familie og venner vil jeg også takke, da de har vist sin støtte og ikke minst tålmodighet da mye av min tid det siste halvåret har blitt brukt foran pc skjermen. Ikke minst vil jeg takke min kjære Tor Erik, tusen takk for at din forståelsesfullhet og tålmodighet gjennom denne krevende prosessen, du er verdens beste!

Det er ikke til å stikke under en stol at dette har vært en periode med mange oppturer og nedturer, men mitt motto gjennom hele prosessen har vært; ”positiv energi gir positiv endring”, dette har bidratt til at jeg nå kan jeg skimte lyset i tunnelen og jeg kan forlate T-banen med hevet hodet og god samvittighet. *Jeg klarte det!*

Takk til dere alle

Oslo, 2011

Ida Kristoffersen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Presentasjon av problemstilling	2
1.3	Oppgavens struktur	4
2	Teori.....	5
2.1	Utviklingshemning og fysisk aktivitet.....	5
2.1.1	<i>Utviklingshemning.....</i>	<i>6</i>
2.1.2	<i>Fysisk aktivitet.....</i>	<i>8</i>
2.2	Kroppsøving som fag.....	11
2.3	Kroppen	14
2.4	Maurice Merleau – Ponty	15
2.5	Utfordringer i skolehverdagen.....	16
2.5.1	<i>Kommunikasjon.....</i>	<i>17</i>
2.5.2	<i>Motivasjon.....</i>	<i>18</i>
2.5.3	<i>Aktivitetsområder og utstyr</i>	<i>20</i>
2.6	Tilpasset opplæring.....	21
2.6.1	<i>Kartlegging av eleven.....</i>	<i>23</i>
2.6.2	<i>Organisering i kroppsøvingsundervisning</i>	<i>24</i>
2.6.3	<i>Formidling i kroppsøvingsundervisning</i>	<i>26</i>
2.6.4	<i>Aktiviteter i kroppsøvingsundervisning</i>	<i>26</i>
3	Forskningsmetode	28
3.1	Fenomenologi og hermeneutikk	29
3.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	31
3.3	Utarbeiding av intervjuguide og prøveintervju	32
3.4	Utvalg	33
3.5	Intervjusituasjonen.....	35
3.6	Transkribering	36
3.7	Validitet og reliabilitet.....	36
3.7.1	<i>Validitet</i>	<i>37</i>
3.7.2	<i>Reliabilitet</i>	<i>39</i>
3.8	Etiske vurderinger.....	41

4	Presentasjon av funn og drøfting	44
4.1	Bakgrunnsinformasjon	45
4.2	Fysisk aktivitet og kroppsøving	47
4.2.1	<i>Utfordringer</i>	51
4.3	Organisering	52
4.3.1	<i>Utfordringer</i>	54
4.4	Formidling	58
4.4.1	<i>Utfordringer</i>	59
4.5	Aktiviteter	62
4.5.1	<i>Utfordringer</i>	63
4.6	Andre utfordringer	66
4.7	Sammenfatning og konklusjon	67
5	Avsluttende kommentarer	71
	Litteraturliste	72
	Vedlegg	78

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Samfunnet vi lever i inviterer i stor grad til fysisk inaktivitet, og dataspill, tv-spill, tv og film er aktiviteter som ofte blir prioritert fremfor fysisk aktivitet. Samfunnsendringene har gjort hverdagen til mange mer stillesittende, og dette har ført til en utfordring innen helseperspektivet. Selv om de helsemessige virkningene av manglende fysisk aktivitet er godt dokumentert, er det nedgang i det fysiske aktivitetsnivået blant befolkningen. Det fysiske aktivitetsnivået er derfor stadig i fokus og dermed oppmerksomheten rundt betydningen av fysisk aktivitet. Dette viser seg i handlingsplanen for fysisk aktivitet 2005- 2009 – ”sammen for fysisk aktivitet”. Handlingsplan er til for å øke den fysiske aktiviteten i samfunnet. Den legger vekt på tilrettelegging slik at fysisk aktivitet blir tilgjengelig for alle, det skal finnes lokale tilbud med muligheter for fysisk aktivitet på fritiden og arenaer som barnehage, skole og arbeidsplass, og motivere til en aktiv livsstil (Helse- & omsorgsdepartementet m. fl., 2005). I følge handlingsplanen skal det være muligheter for alle, men allikevel er det mange som blir sittende hjemme foran TV skjermen.

Fysisk aktivitet bidrar til bedre helse og trivsel, og for barn og unge er lek en sentral måte å utforske, forstå og takle hverdagen på. Lek og fysisk aktivitet har betydning for barns motoriske, emosjonelle og sosiale utvikling, og kan være en kilde til avkobling og følelse av mestring (Ibid). Å være i aktivitet har flere gode virkninger på kroppen, det gir energi, reduser stress og bedrer forholdet til egen kropp (Helse- & omsorgsdepartementet m. fl., 2005). En viktig målsetting er å tilrettelegge forholdene slik at alle grupper i samfunnet får mulighet til å leve et aktivt liv.

Kroppen er skapt for bevegelse og mennesker med utviklingshemning har spesielt godt av å være fysisk aktive (Eriksen, 2006). Dette med tanke på at mange med denne funksjonshemningen har en tendens til å bli passive og som følge av dette bli overvektig. Gjennom fysisk aktivitet vil mennesker med utviklingshemning kunne få mer energi til å gjennomføre gjøremål i hverdagen, som kan bidra til en bedre livskvalitet for den enkelte. Spesialpedagoger som arbeider med mennesker med utviklingshemning må derfor ha ett bevisst forhold til bruk av fysisk aktivitet i hverdagen, her blir kroppsøvingstimene verdifulle.

Det å være i bevegelse trenger ikke nødvendigvis å bety å trene særlige egenskaper, men det handler om hvilken posisjon en gir kroppen i aktiviteten (Kissow, 2008). Kissow (2008:77) mener at den enkelte må oppleve å glemme seg selv og bevege seg, fordi det har mening i seg selv. Som spesialpedagog må en derfor inspirere til å leve et aktivt liv. Fysisk aktivitet og utviklingshemning har fått relativt lite oppmerksomhet i litteratur og i forskning, derfor er det av stor betydning å løfte dette frem. Jeg ønsker derfor å fordype meg i utfordringer ved tilrettelegging av fysisk aktivitet for elever med utviklingshemning. På denne måten håper jeg å tilegne meg relevant kunnskap, som kan være nyttig når jeg senere skal arbeide innen denne sektoren. I tillegg har jeg også et ønske om å bli en ressurs for fremtidige kollegaer ved å utvikle kompetanse i arbeid med fysisk aktivitet for elever med utviklingshemning. Søkelyset mot fysisk aktivitet og elever med utviklingshemning har jeg valgt på bakgrunn av min interesse, men også på grunnlag av relativt lite undervisning om dette i utdanningsprogrammet; master i spesialpedagogikk med fordypning i utviklingshemning. Jeg ønsker at dette skal vies plass i undervisningen, slik at studentene forstår viktigheten av fysisk aktivitet for denne elevgruppa. En undersøkelse som tar fatt på dette, vil kunne være viktig og interessant for alle som er involvert i en hverdag med utviklingshemmede.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Min interesse for fysisk aktivitet er med å danne grunnlaget for tematikken i oppgaven. Min opplevelse er at jeg generelt har fått lite opplæring i tilrettelegging av fysisk aktivitet, og vil derfor gjøre en undersøkelse som er rettet mot dette. I utplasseringen i utdanningen fikk jeg erfaring med at kroppsøvingstimene ikke var tilpasset og tilrettelagt for den enkeltes behov, derfor er motivasjonen min her knyttet til å se nærmere på:

Utfordringer spesialpedagoger står ovenfor med hensyn til tilrettelegging av fysisk aktivitet for elever med utviklingshemning

Med utgangspunkt i dette ønsker jeg å se nærmere på utfordringer pedagoger møter i forhold til å tilrettelegge for kroppsøvingstimene. Ved å fokusere på utfordringer ved tilrettelegging ønsker jeg å få innsikt i hva som vil kreves av meg som spesialpedagog.

I undersøkelsen vil elever med utviklingshemning være knyttet til spesialpedagogens elevgruppe, det innebærer at elevene vil ha ulike diagnoser og vil være på forskjellig utviklingsnivå, alt ettersom hvilken klasse spesialpedagogen underviser.

Tanken rundt tilrettelegging som begrep er at det kan omhandle flere momenter, men i denne undersøkelsen vil det særlig være tre begreper som jeg vil legge hovedvekten på.

Disse er:

- Organisering
- Formidling
- Aktiviteter

Organisering vil her være i forhold til elevenes behov, og hvordan spesialpedagogene fordeler ansvar i undervisningen, og i forhold til fordeling av oppgaver blant lærere og assistenter. Organiseringen vil også knyttets til hvordan en samler elevgruppen, for eksempel om den skal være samlet eller oppdelt. Hvis gruppen er oppdelt i mindre grupper, hvordan skal gruppen settes sammen, hvor mange skal det være i hver gruppe, hvor skal de enkelte plasseres i salen. Hvis en skal instruere gruppen, hvordan kan dette gjøres?

Formidling er knyttet til hvordan spesialpedagogen formidler sin undervisning. Hvordan blir beskjeder gitt, i gruppe eller individuelt, eller begge deler. Hvordan bruker en kommunikasjonen, bruker en hjelpemidler som kroppen, bilder, eller tegn? Når passer det å gi beskjeder, sitter en sammen med elevene eller står foran?

Aktiviteter er knyttet til hvilke aktiviteter som passer til elevgruppen. Hvilke elementer skal være med; kondisjon, samarbeidsevne, styrke, koordinasjon, balanse eller bevegelighet m.m. Hvilke regler skal være med? Hva er aktivitetens hovedmål, og vurdere hvilke aktiviteter som passer for hver enkelt elev og betydningen av den aktiviteten.

Dette er som jeg vurderer det, tre sentrale forutsetninger for å tilrettelegge slik at kroppsøvingstimer blir gode. Er spesialpedagogen reflektert over disse momentene, er en godt i gang med å tilrettelegge for gode kroppsøvingstimer, og vil dermed ha større muligheter til å løse de utfordringene som måtte dukke opp. Utfordringer som kan være vanskelig å forberede seg på er i forhold til elevens motivasjon og dagsform, men også med tanke på utstyr og aktivitetsområder. Formålet mitt er ikke å rangere utfordringer, men å belyse de. Ved å fremheve utfordringer får spesialpedagoger mulighet til å bli bevisst hva som kan møte dem i forhold til å tilrettelegge for fysisk aktivitet i skolehverdagen. Jeg ønsker også at fokuset mot fysisk aktivitet bør få særegen oppmerksomhet i utdanningsundervisningen slik

at studentene blir bedre rustet til å tilrettelegge for fysisk aktivitet. Av den grunn har jeg et håp om at oppmerksomhet rundt disse utfordringer kan være en vekker, slik at fysisk aktivitet for elever med utviklingshemning vies en klar plass i undervisningen ved en senere anledning.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgavens oppbygging og struktur består av fem kapitler med underkapitler. I *Kapittel 1* redegjør jeg for oppgavens tema og formål, samt prosjektets problemstilling. I *kapittel 2* blir mitt teorigrunnlag presentert og jeg vil her gjøre rede for sentral teori i forhold til utfordringer ved tilrettelegging av fysisk aktivitet. Det vil være teori om blant annet utviklingshemning, fysisk aktivitet, utfordringer i skolehverdagen og tilpasset opplæring. I *kapittel 3* redegjør jeg for oppgavens forskningstilnærming og metode. I *kapittel 4* presenterer jeg mine funn og drøfter disse med teori. Her vil det også bli presentert andre utfordringer og deretter en sammenfatning og konklusjon av hele kapittel fire. Helt tilslutt vil det i *kapittel 5* komme avsluttende kommentarer.

For å variere språkbruken i oppgaven, vil jeg i stedet for å skrive *spesialpedagog* hver gang, variere med begrepene *informant* og *pedagog*.

2 Teori

2.1 Utviklingshemning og fysisk aktivitet

Mennesker med utviklingshemning og deres deltakelse i fysisk aktivitet har som nevnt fått relativt lite oppmerksomhet innen forskningsfeltet. En av de få undersøkelsene som er gjennomført i Norge viser til at det har vært nedgang i deltakelse i fysisk aktivitet fra 1989 frem til 2001 (Tøssebro & Lundebj, 2002). Dette bør derfor være en vekker for de som til daglig er i kontakt med mennesker med utviklingshemning. Studien viser til at deltakelse i aktiviteter som svømming, (lag) sport og lengre fot- og skiturer er halvert i dette tidsrommet (Ibid). En studie fra Sverige (2008) viser også at utviklingshemmede barn er mindre fysisk aktive enn gjennomsnittet for sin aldersgruppe (Umb-Carlsson 2008). Ingebrigtsen & Aspvik (2009) fant i sin studie at informantene var mer fysisk aktive enn gjennomsnittsbefolkningen i Norge, men dette var noe ventet da informantene drev med organisert idrett. Undersøkelsen viser også til at det er store individuelle forskjeller i aktivitetsnivået, både på trening og ellers. Alle undersøkelsene viser til at mennesker med utviklingshemning driver med relativt lite fysisk aktivitet i hverdagen. Dette forsterkes også med studier som viser til at mennesker med utviklingshemning har lavere fysisk kapasitet, utholdenhet og høyere kroppsmasse indeks sammenlignet med normalbefolkningen (Sherill,1993).

Forskning på emne viser seg å være begrenset, dette gjenspeiler seg også i litteraturen, det er sjelden at utviklingshemmede blir nevnt når det er snakk om fysisk aktivitet (Ingebrigtsen & Aspvik, 2009). For eksempel i handlingsplanen for fysisk aktivitet (2005-2009) beskrives det ingen klare tiltak ovenfor utviklingshemmede, men det nevnes at fysisk aktivitet vil være viktig for å behandle og kompensere for funksjonsnedsettelsen for funksjonshemmede (Helse- og omsorgsdepartementet m. fl., 2005; Ingebrigtsen & Aspvik, 2009). Det betyr ikke at spesialpedagoger kan fraskrive seg ansvaret med å tilrettelegge for fysisk aktivitet, men man må ha et bevisst forhold til dette, slik at elevene får den mosjonen de har krav på. Dette krever kunnskap om fysisk aktivitet og utviklingshemning, og er en forutsetning for å tilrettelegge kroppøvingstimene. Det er av den grunn stor betydning å løfte dette frem, slik at fysisk aktivitet en dag kommer på undervisningsplanen for studenter som tar utdanningsprogrammet; master i spesialpedagogikk, fordypning utviklingshemning. Jeg er i midlertidig klar over at Idrettshøgskolen (NIH) tilbyr et påbygningssår med fysisk aktivitet og

funksjonshemning (FAF), men allikevel ønsker jeg at dette studiet (spesialpedagogikk) skal ha fysisk aktivitet integrert i sin undervisning. Dette kan i større grad gjøre pedagogene trygge i en rolle som tilrettelegger for fysisk aktivitet.

2.1.1 Utviklingshemning

Mennesker med utviklingshemning er den største gruppen funksjonshemmede vi har i vårt samfunn. Det er en uensartet gruppe som hver enkelt trenger hjelp til å tilpasse sine behov. Utviklingshemning er en samlebetegnelse for ulike diagnoser og syndromer som påvirker individets utvikling (Fagerli, 2004). Utviklingshemning innebærer at de intellektuelle funksjonene er nedsatt fra fødselen av eller tidlig i livet. Funksjonsnedsettelsen er varig, og utfordringene er reduserte evner til å bearbeide informasjon. Utviklingshemning er ingen sykdom, men en tilstand (Meyer, 2008).

Utviklingshemning kan være forårsaket av forskjellige skader eller sykdommer, og kan oppstå i fosterstadiet, under fødselen eller etter fødselen. Enkelte former for utviklingshemning har et organisk grunnlag som er kjent, mens i andre tilfeller er det vanskelig å finne årsaken. Grunnen til at et barn kan bli utviklingshemmet kan være sammensatt. Dette er av ulike faktorer som kan være organisk, sosiale og miljømessige (Sjøvik, 2007).

I litteraturen er det ulike definisjoner av utviklingshemning, i Norge anvendes ICD – 10 (International Classification of Diseases) for å stille diagnosen. Det er tre kriterier som må oppfylles for å få diagnosen; evner, adaptive ferdigheter og alder (Grøsvik, 2008).

Definisjonen er som følger:

Mental retardation is a condition of arrested or incomplete development of the mind, which is especially characterized by impairment of skills manifested during the developmental period, skills which contribute to the overall level of intelligence, i.e. cognitive, language, motor, and social abilities. Retardation can occur with or without any other mental or physical condition (WHO, Mental retardation, F70-F79).

Definisjonen viser til at utviklingshemning er en tilstand som karakteriseres gjennom at den intellektuelle fungeringen er betydelig under gjennomsnittet, og at tilstanden må ha vist seg i utviklingsperioden, og før fylte 18 år. Det er også ulike grader av utviklingshemning, denne inndelingen er for å hjelpe oss til å se den enkeltes muligheter og forutsetninger (Fagerli,

2004). ICD-10 deler gradene inn i lett, moderat, alvorlig og dyp utviklingshemning. Klassifiseringen tar utgangspunkt i en kombinasjon av testet intelligens og atferdsbeskrivelse. Inndelingen viser også til at det er store individuelle forskjeller blant mennesker med utviklingshemning (Rognhaug & Gommæs, 2008).

Ekeberg & Holmberg (2005) viser til at det er av stor betydning at en merker seg at elever med utviklingshemning har:

- Behov for mer tid til all informasjonsbearbeiding
- Vansker med å sortere og kategoriserer informasjon
- Redusert begrepsforståelse
- Lett for å bli distraheret

Dette er noen utfordringer som kan prege hverdagen. Elever med utviklingshemning kan derfor ha vansker med å få med seg det som blir sagt, de kan ha vansker med å oppfatte enkelte ord og uttrykk, dermed kan beskjeder oppfattes ufullstendig (Ekeberg & Holmberg, 2005). De kan ha tilleggshandikap og være multifunksjonshemmet, og dermed er begrenset begrepsoppfatning en årsak til mangelfull forståelse. Her er det viktig å være oppmerksom på at manglende begrepsoppfatning ikke påvirker holdninger, behov, følelser, selvoppfatning og følelsesbearbeiding (Kysten, 1992). Elever med utviklingshemning har også ofte vansker med å holde konsentrasjonen over lengre tid, og mange har vansker med å få seg venner fordi de mentalt befinner seg på et tidligere utviklingsnivå (Ekeberg & Holmberg, 2005). De pedagogiske konsekvensene for pedagogen blir å takle disse utfordringene, det er derfor viktig at en prøver å sette seg inn i situasjonen til eleven, og legge opp et undervisningsopplegg som passer til den enkelte. Redusert begrepsforståelse er blant de vanskelige og utfordrende situasjonene en møter, dette i forhold til hvordan en skal bruke kommunikasjon slik at eleven forstår. Her er det viktig at pedagogen gir eleven tid slik at vedkommende klarer å ta til seg informasjonen. En annen utfordring er at mange elever med utviklingshemning har epilepsi, dette er et symptom på forskjellige tilstander som fører til anfallsvis funksjonsforstyrrelse i hjernen (Epilepsi.no). Selv om mange elever kan ha epilepsi, bør de stimuleres til fysisk aktivitet, men utfordringene til spesialpedagogene kan knyttes til når anfallene eventuelt kommer, og hvordan det påvirker skoledagen og planleggingen som er gjort på forhånd. Får flere elever anfall før kroppsøvingstimen kan elevene mest sannsynlig ikke delta med tanke på bivirkningene ett slikt anfall kan gi. Bivirkningene ved ett anfall som

spesialpedagogen må være klar over er blant annet tretthet, nedsatt evne til oppmerksomhet og konsentrasjon, aggressivt og psykotisk preget atferd, eventuelt paradoks og hyperaktiv atferd (Dahl, 2000:443). Andre symptomer kan være svimmelhet, ustø gange, skjelvinger, hodepine og syns – og talevansker (Ibid). Det kan derfor medføre til at spesialpedagogens planer ikke kan gjennomføres, og pedagogen må finne et annet undervisningsopplegg for de resterende i gruppa. Pedagogen har dermed ulike og varierte utfordringer de må takle i hverdagen.

Mennesker med utviklingshemning har ofte utfordringer i forhold til fysisk aktivitet. Diagnosen utviklingshemning omfatter mennesker med svært ulikt fysisk funksjonsnivå (Rise & Viken, 2009). Det er personer med alt fra få muligheter for viljestyrte bevegelser til personer med lette koordinasjons – og balanseforstyrrelser. Ofte har utviklingshemmede lavere motorisk ferdighetsnivå, er i dårligere fysisk form og er oftere overvektige i forhold til gjennomsnittsbefolkningen (ibid). Forskeren og fysioterapeuten B. Holle sier i artikkelen til Eriksen (1997) at mennesker med utviklingshemning har en senere modningsrytme enn hva som er normalt, og at de derfor trenger lengre tid på all form for læring. Det kreves av den grunn at eleven har tålmodighet og konsentrasjon for å ville lære å trene og stimulere intellektuelle og motoriske aktiviteter.

Allerede fra fødselen av er mennesker med utviklingshemning mer passive enn andre, og har derfor ofte svak holdningsmuskulatur og vektproblemer på grunn av lavt stoffskifte (Eriksen, 1997). Elever med utviklingshemning bør derfor ha hyppigere kroppsøving enn andre, dette for å kunne tilfredsstille elevenes spesielle behov og bekjempe passivitet, slapp holdningsmuskulatur og overvekt i ung alder. Derfor blir kroppsøving et ”alfa omega” for å igangsette, utvikle og vedlikeholde bevegelsesferdigheter, og på denne måten blir kroppsøving å se på som et helsefag, særlig for denne elevgruppen (Eriksen, 1997).

2.1.2 Fysisk aktivitet

Mennesker med utviklingshemning har som tidligere nevnt oftest lavere fysisk kapasitet, utholdenhet og høyere kroppsmasse indeks (Sherill, 1993). Dette medfører at de vil ha spesielt godt utbytte av fysisk aktivitet. Fysisk aktivitet er et omfattende og åpent begrep. I dette inngår mange termer som hverdagsaktiviteter, trappegåing og husarbeid, men også lek, idrett, trening og friluftsliv kommer inn under begrepet. Derfor kan vi generelt sett si at fysisk

aktivitet defineres som det å bevege seg, bruke kroppen (Morisbak & Haug, 2004). I internasjonal faglitteratur benyttes ofte definisjonen: “Any bodily movement produced by skeletal muscles that results in energy expenditure” (Caspersen, Powell & Christenson, 1985). Denne definisjonen viser dermed til at all bevegelse over hvile nivå er fysisk aktivitet, dette innebærer at fysisk aktivitet er betydelig mer enn å løpe langt eller fort, vi må derfor utvide dette synet på fysisk aktivitet og tenke på at *alt* kan være fysisk aktivitet.

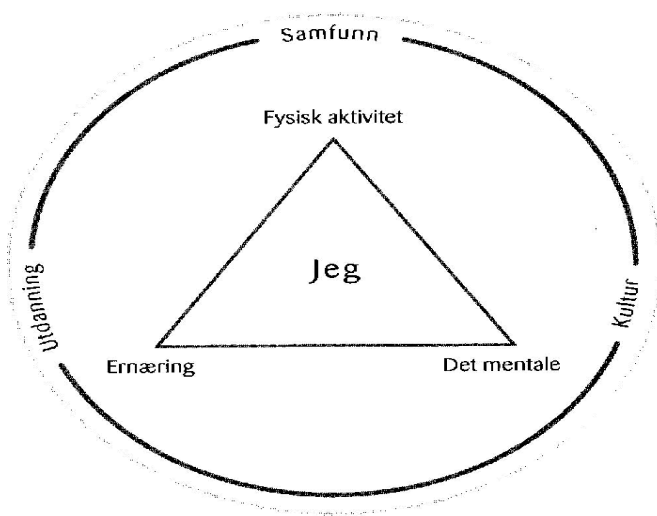
Med svært ulike forutsetninger, har elever med utviklingshemning ofte behov for tilrettelagt undervisning for å kunne delta og få utbytte av aktivitetene i kroppsøvingstimene. Da må aktivitetene tilpasses, Sherill (2004) er blant de første som brukte begrepet ”Adapted Physical Activity” som på norsk er tilpasset fysisk aktivitet. Sherill (2004) poengterer at det er ordet *tilpasset* som er nøkkelen. Det betyr at en må legge til rette, i tillegg innebærer tilpasningen å kunne gjøre en analyse av eleven, har eleven tilstrekkelig balanse for å klatre? Er eleven sterk nok? Det er slike spørsmål som fører til at pedagogen danner seg et bilde av forholdet mellom elev og aktivitet (Morisbak & Standal, 2006). ”Tilpasset fysisk aktivitet handler om å tilpasse aktiviteten, ikke deltakeren” (ibid s. 147). Dette er et viktig prinsipp i tilpasset fysisk aktivitet, eleven må få aktiviteter tilpasset etter egne behov og forutsetninger. Kissow & Therkildsen (2008) fokuserer på noe av det samme, se muligheter fremfor begrensninger, metoden deres retter seg mot individets interesser og kompetanse. Tilpasningen av aktiviteter bør foregå ved at regler, utstyr og undervisningsstil tilpasses, så den enkelte elev får best mulig forutsetninger for å delta.

I tilpasset fysisk aktivitet er det sentralt at eleven lærer noe om seg selv, ofte kan aktivitetene foregå i grupper, her gjør elevene erfaringer i fellesskap og inspirerer hverandre. Elevene utvikler bevegelseskontroll og kroppslig kompetanse som kan hjelpe for å leve et selvstendig og meningsfullt liv. Spesialpedagogen må derfor tilrettelegge for at elevene opplever seg selv som medspiller i et fellesskap, ofte fører dette til at en glemmer seg selv. Det vil si at aktiviteten medfører at en kan mer enn det en selv venter seg, og nye ferdigheter viser seg (Kissow & Therkildsen, 2008). Hensikten med tilpasset fysisk aktivitet er å skape meningsfulle bevegelseserfaringer, samt bedre funksjonsevnen for elevene (Ibid). Utfordringen kan være at elever med utviklingshemning viser liten egenaktivitet, og har ikke samme mulighet til å påvirke egen utvikling. Derfor vil elevene trenge aktiv hjelp ved sin egenaktivitet og spontanitet (Grunnskolerådet, 1983).

Å undervise elever med utviklingshemning kan være utfordrende, dette med tanke på de ulike utgangspunktene, utviklingsmuligheter og mangfold av diagnoser og funksjonsnivåer som elevene kan ha (Frolich, 1995). Derfor er det avgjørende for spesialpedagogen å ha forståelse for hva elever i ulike utviklingsfaser kan forstå, hvordan de forstår og hvordan de lærer. Spesialpedagogen kan dermed tilrettelegge og presentere aktiviteter eleven fatter og har glede av (Grunnskolerådet, 1983).

Eriksen (2006) mener vi alle er født fysisk aktive, og at vi trenger sunn mat, vann, fysisk aktivitet, mental stimuli, kjærlighet og omsorg for å utvikle oss som mennesker. Hun mener

også at alle er medfødt med en helsetilstand som vi må ta godt vare på. Dette er kroppens viktigste grunnleggende behov kort forklart, og alle valgene vi tar gjennom livet vil kunne påvirke helsa vår på sikt i en oppbyggende eller i en nedbrytende form (Eriksen, 2006). Modellen utarbeidet av Eriksen (2006) synliggjør nettopp dette gjennom helse og trivselstrekanten



Figur 1: *Helse og trivselstrekanten* (Eriksen, 2006:17)

Trekanten viser personens "jeg" og er satt inn i en sosiokulturell sirkel. Fysisk aktivitet, en bestemt mengde mat og intellektuell stimulering hver dag er et godt grunnlag for helsa vår. For å fremme harmonien i kroppens helseutvikling må kroppen derfor tilføres jevnlig sunne måltider, fysisk aktivitet og mental stimulering i et balansert forhold tilpasset eleven (Eriksen, 2006). Grunnen til at jeg trekker frem denne modellen er fordi det er viktig å synliggjøre sammensetningen av fysisk aktivitet, matinntak og intellektuell stimulering for menneskers trivsel og helse.

I dag er vi inneforstått med at alle mennesker, også de med utviklingshemning, kan påvirkes positivt ved ulike former for fysisk aktivitet (Vatn, 1987). Derfor kan tilpasset fysisk aktivitet også benyttes som middel for å oppnå helseeffekter, uten at gleden og lysten forsvinner. Aktivitet har betydning for ethvert menneske og de helsemessige gevinstene kan være med å

øke livskvaliteten til den enkelte (Kissow og Therkildsen, 2008). Handlingsplanen for fysisk aktivitet (2005-2009) setter blant annet fokus på betydningen av fysisk aktivitet. Dette innebærer at fysisk aktivitet har mange positive virkninger på kroppen og dette er blitt godt dokumentert (Helse- & omsorgsdepartementet m. fl., 2005). Jevnlig fysisk aktivitet forebygger en rekke sykdommer og beskytter oss mot blant annet utvikling av hjerte- og karsykdommer, høyt blodtrykk og overvekt (SHdir, 2000 i Helse- & omsorgsdepartementet m. fl., 2005). I tillegg til dette påvirker aktivitet humøret, gir mer energi, reduserer stress, forholdet til egen kropp bedres og fremmer sosialt samvær (Helse- & omsorgsdepartementet m. fl., 2005). Fysisk aktivitet i barne og ungdomsårene, vil føre til bedre fysisk form, og elevene vil dermed kunne få mer energi til å klare gjøremål i hverdagen og i tillegg få en aktiv fritid. Behovet og nytten av fysisk aktivitet kan altså begrunnes ut fra helse- og trivselsmessige effektene dette gir (Ibid). For mennesker med funksjonshemning blir den fysiske aktiviteten også viktig for å behandle eller kompensere for funksjonsnedsettelsen. Det som er sentralt er at aktivitet handler om verdier, livsstil og sosial tilhørighet, som er viktig for mennesker som kan oppleve å føle seg isolert (Helse- & omsorgsdepartementet m. fl., 2005).

2.2 Kroppsøving som fag

Et grunnleggende medfødt prinsipp hos mennesket er bevegelse, og skolen skal gjennom faget kroppsøving formidle bevegelseskulturen til elevene. Gode opplevelser i kroppsøving kan feste grunnlaget for en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil hos elevene (Eriksen, 2006), noe som er viktig for alle mennesker. Fysisk aktivitet i form av lek, dans, idrett og friluftsliv er en viktig del av den norske kulturarven og kan være en sentral del av danningen og skapingen av elevens identitet (ibid). Derfor er det av betydning at pedagogen bruker tid på å planlegge og tilrettelegge tilpassede aktiviteter slik at eleven får gode opplevelser med faget.

I kroppsøvingsfaget er det fysisk aktivitet som står i sentrum, her skal kropp og bruk av kropp bli satt i fokus. Faget skal utfordre elevens utvikling både fysisk, psykisk og sosialt, dette må derfor prege analysene og refleksjonene til pedagogen i planleggingsprosessen. Særegenheten ved faget er at undervisningen kan foregå på forskjellige arenaer både ute og inne gjennom hele året, som bruk av gymsal, svømmehall, skolens uteareal, skøytebane, nærområder og natur (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Det skal i faget benyttes varierte undervisningsmetoder og arbeidsmåter, og siden undervisningen ofte foregår ute eller i store saler må pedagogen bruke tid på å tenke nøye gjennom organiseringen. For å få mest mulig tid til bevegelse er det av betydning å komme raskt i gang med undervisningen, derfor må spesialpedagogen være forberedt, og vite hvilket utstyr som skal brukes, hvordan timen skal begynne, og hvordan beskjeder og informasjon skal bli gitt på en funksjonell måte. Pedagogen må altså ha tenkt gjennom organiseringen slik at alle elevene kan føle seg trygge slik at de tør å være med i aktivitetene (Ibid). Dette er spesielt viktig for elever med utviklingshemning som ofte kan være usikre på nye aktiviteter og omgivelser.

”Kroppsøving kan tilrettelegges for alle!”. Dette er en ideologi utarbeidet fra Norges idrettshøgskole og Norges idrettsforbund (Øie). Alle kan delta i fysisk aktivitet, enten i fellesskap med hele klassen, deler av klassen eller alene med egen assistent, i Norge blir ingen fritatt. Kroppsøving er et fysisk og kroppslig fag der elevene har mulighet til å utfolde seg fysisk (Ibid). På denne måten er det flere mål som skal ivareta sansebasert og erfaringsreflektert undervisning. Kroppsøvingsfaget er i dag regulert av læreplaner både i grunn- og videregående skole, kalt kunnskapsløftet (Eriksen, 2006). Men hvordan har egentlig kroppsøvingsfaget utviklet seg?

Kort fortalt har kroppsøving vært praktisert langt tilbake i historien, og fikk sitt gjennombrudd på 1700 tallet (Synnestvedt, 1994). Mot slutten av 1700-tallet ble kroppsøving utviklet til et skolefag i Europa, der England og Tyskland var foregangsland når det gjaldt fysisk oppdragelse (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Johann Freidrich Guts Muths (1759-1847) var tysk og regnes som grunnleggeren av kroppsøvingen i skolen. Danmark med Franz Nachtegall (1777- 1847) i spissen var en av de første i Norden som var tidlig ute med å innføre kroppsøving i skolen (Synnestvedt, 1994). I Norge var det store debatter om kroppsøving skulle innføres som skolefag eller ikke på starten av 1800- tallet. I 1848 ble det dermed klart at kroppsøving skulle bli ett skolefag, men det tok omtrent 90 år (!) før faget var obligatorisk for alle elever. Siden kroppsøving ble ett obligatorisk fag i 1936 har vi hatt fem ulike læreplaner å forholde oss til, Læreplanene har gjennom årene variert i både form og innhold. De speiler det samfunnet, den kulturen og den framtreddende ideologien de blir utviklet i. I 2006 kom kunnskapsløftet, og det er den som gjelder i dag (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Kunnskapsløftet (LK 06) er rammeverket for alle lærere, og derfor må enhver lærer ta utgangspunkt i denne, og tilpasse undervisningen til de elevene en har. Selv om elever med opplæring i spesialklasse ikke følger kunnskapsløftet slavisk, men har sin egen individuelle opplæringsplan (IOP) (§5-5), (som tar utgangspunkt i nasjonale mål og bestemmelser), har lærerplanen for kroppsøving viktige momenter som spesialpedagogene skal være oppmerksomme på. Den sier blant annet:

Kroppsøving som allmenndannende fag skal ivareta at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen. Sentralt i faget står bevegelseslek, allsidig idrett, dans og friluftsliv, der elevene ut fra egne forutsetninger skal kunne oppleve mestring og mestringsglede. Faget skal inspirere til bevegelse, kreativitet og selvstendighet hos den enkelte. (LK 06:151)

Her ser vi at kunnskapsløftet legger vekt på at undervisningen skal ivareta mennesket og at elevene skal kunne oppleve mestring og mestringsglede gjennom aktivitetene. Dette er særlig viktig for elevenes motivasjon og selvtillit i kroppsøvingsfaget, og i andre fag og hverdagsaktiviteter.

Helseperspektivet blir i lærerplanen for kroppsøving ivaretatt i samtlige temaer, og spesielt i temaene rettet mot:

1. aktivitet i ulike bevegelsesmiljø
2. aktivitet og livsstil og
3. trening og livsstil

(Eriksen, 2006:21/22)

Helseperspektivet er dermed en stor del av kroppsøvingsfaget som spesialpedagogene må forholde seg til, og videreformidlet til elevene gjennom den fysiske aktiviteten. Planen legger også vekt på at elevene skal kunne oppleve glede, inspirasjon og selvoppfattelse ved å være i bevegelse og samhandle med andre. For ” Gode opplevelser i kroppsøving kan være med og legge grunnlaget for en fysisk aktiv og helsefremmede livsstil hos de unge ” (LK 06:151). Derfor er det sentralt at kroppsøvingsfaget får oppmerksomhet i skolehverdagen, slik at vi kan gi elevene mulighet til å være fysisk aktive.

2.3 Kroppen

Kroppen er for mange mennesker like selvskreven som luften vi puster inn. Anvendelse av kroppen foregår daglig, allikevel undrer vi oss lite over hvordan den fungerer. Det er ofte når kroppen ikke opptrer som forventet at interessen stiger (Merleau – Ponty, 1962), og når en funksjonsnedsettelse er synlig gjennom at en sitter i rullestol eller er avhengig av hjelpemidler, blir personen stadig påminnet at man har nedsatt funksjonsevne (Duesund, 2007). Menneskers forhold til egen kropp kan påvirkes gjennom erfaringer, sykdom, omsorg og behandling (Lindwall, 2004), derfor tilsikter skolens kroppsøvingsundervisning å gi elevene mulighet til å erfare egen kropp. Kroppen er en sentral del av oss, og det er gjennom kroppen vi viser hvem vi er, eller hvem vi ønsker å være. Det som kan påvirke synet på kroppen vår er massemedier, reklame, ukeblader, faglitteratur og magasiner som fører til økt press mot kroppen både for barn og voksne. Kroppen er som et objekt vi kan behandle og trene (Duesund, 2007).

Kroppen er mangesidig og mangetydig derfor vanskelig å gi en eksakt forklaring på hva kropp er, men kroppen er basis for all aktivitet vi mennesker gjør, og kunnskap om kroppens betydning for den menneskelige eksistens er viktig. Hvordan erfarer man sin egen kropp? hvordan føles den? Det er ikke enkelt å karakterisere og uttrykke kroppsfølelsen, ofte har vi det best med kroppen når vi ikke tenker på den. Å feste et begrep til hva det er å ha en kroppslig erfaring, peker på dilemmaet om forholdet mellom kropp og sjel (Skårderud, 1998). Tidsalderens kroppsfixering bortviser på en måte sjelen fra kroppen. Denne spaltingen mellom kropp og sjel bidrar til å gjøre kroppen ”tinglig” (Duesund, 2003:17).

Mennesker med utviklingshemning har som alle andre, behov for å bli kjent med egen kropp. Derfor er det av betydning å gi elevene mulighet til å erfare med kroppen i kroppsøvingstimene. Aktiviteter og samspill med andre elever kan bidra til å stimulere og utvikle elementær bevegelseserfaring og kroppsbevissthet. Elevenes behov for kroppslig aktivitet skal imøtekommes og lysten til ulike former for fysisk aktivitet skal stimuleres (Grunnskolerådet, 1983). ”Man opplever sin kropp og seg selv gjennom bevegelsen” (Duesund, 2003:12). Gjennom organisert og systematisk fysisk aktivitet kommer en i kontakt med sin egen kropp, og det er i aktiviteten kroppen møter seg selv i verden. Her har kroppsøvingsfaget store muligheter. Kroppen har et skapende potensial som det er skolens oppgave å bidra til å vitalisere (Duesund, 2003). Kroppen er en kropp i bevegelse, sosialt,

fysisk og intellektuelt. Elever som vegrer seg og ikke vil delta i fysisk aktivitet kan stå i fare for å miste muligheten til å erfare og utvikle egen handlekraft og utvikle eller styrke en kroppslig usikkerhet i samvær med andre. I så tilfelle må spesialpedagogen ta en vurdering av undervisningen, finne hvilken kroppslig usikkerhet som er blant elevene, slik at en kan tilrettelegge for aktivitet som ikke virker utestengende (Duesund, 1998). Duesund (2003) skriver at kroppen er alltid sosial. Den står i et sirkulært forhold til verden. Den verden vi lever i, blir derfor preget av vår kroppslige eksistens og måte å oppfatte den på. Min kropp og min verden er aldri adskilte, ”min” verden eksisterer bare gjennom min kroppslige eksistens.

Bevissthet om kroppen utvikler vi ikke alene. Forståelsen av den er knyttet til hvordan vi oppfattes av andre. Kroppen er et redskap for å kommunisere det som ikke uten videre er fattbart. Å avlytte kroppens aktiviteter, bevegelser og væremåter ligner avlyttingen av det verbale språket. Kroppen trenger lyttere, ikke bare seere (Duesund, 2003). Kroppen har ett eget språk, det innebærer at kroppens språk er skilt fra det talende språket. Med kroppen kan vi gi uttrykk for mening, og de kroppslige uttrykkene finner en i persons opplevelse av seg selv og sin omverden. I møte med andre sine kroppslige uttrykk får man en forståelsesgrunn for menneskers virkelighet og livsutfoldelse (Lindwall, 2004). Pedagogen kan ha god nytte av å være bevisst elevenes kroppsspråk i undervisningssammenheng, her kan pedagogene ”lese” elevens kroppsspråk, som kan bidra til å forstå eleven. Samtidig kan det være vanskelig å tyde kroppsspråk, derfor kan det være av betydning å hjelpe eleven til å forstå sin kropp. Det er gjennom kroppens følelser at språket kan gjøre tankene synlige, og ordene kan da erstattes med gester, ansiktsuttrykk, latter, eller gråt (Lindwall, 2004). For pedagogen er det dermed viktig å være oppmerksom på elevenes kroppsspråk med tanke på at mange elever med utviklingshemning ofte har utfordringer med å uttrykke seg med ord.

2.4 Maurice Merleau – Ponty

Merleau – Ponty var en fransk kroppsfilosof, og blant de første filosofene som satte kroppen i sentrum. Det sentrale med han var at kroppen ikke er en ting, men en relasjon og kommunikasjon mellom disse to nivåene (Duesund, 2007). ”Kroppen er et forhold mellom en ureflektert, spontan tilstand og en tilstand av reflektert, levd kroppslig nivå” (Skårderud, 1998:63). Hans verk handler mye om å ta utgangspunkt i den opplevde og opplevende kroppen. Kroppen opptrer som en levende og erfarende kropp, og gjennom sansning blir

erfaringene til en del av kroppen. Merleau -Ponty mener at vi må se på kroppen som ett kunstverk, ikke som en fysisk gjenstand.

Kroppen formidler seg gjennom sitt eget kroppslige språk, det vil si gester, mimikk, bevegelser og holdning (Duesund, 2007). Kroppen erfarer både seg selv i verden og verden gjennom seg selv. Å være fysisk aktiv vil derfor handle om å erfare sin egen kropp i verden samtidig som man erfarer verden gjennom kroppen. Denne tankegangen medfører at man i arbeid med kroppsøving bør ha som mål at kroppen skal innlemmes i aktiviteten og at aktiviteten skal tilrettelegges i en sosial og miljømessig kontekst (ibid). Når det gjelder tilpasning av fysisk aktivitet for elever med utviklingshemning vil det derfor være en god støtte i å legge Merleau- Pontys tankegang til grunn for arbeidet, for dermed å i større grad sikre at elever med funksjonshemninger får erfare kroppen i verden og verden gjennom kroppen (Duesund, 2007). Det er kroppen som står i sentrum og der er gjennom kroppen bevisstheten tar form. Det er også med kroppen at vi er til stede i verden og er i kontakt med tingene og livet selv (Merleau – Ponty, 1994).

I følge Merleau – Ponty (1994) er talen en væremåte ved kroppen, og språket læres på samme måte som ved bevegelser gjennom sansing og samspill. Kommunikasjon er en stor del av hverdagen til alle mennesker. Øynene og ørene har en plassering på kroppen som gjør at vi kan avdekke hendelser som foregår rundt oss. Hendene kan brukes til å undersøke verden, og ansiktsuttrykk kan være et kommunikasjonsmiddel, fordi de er tilgjengelige for andres blikk (Duesund, 2003). Våre perseptuelle, motoriske og kommunikasjonsmessige midtpunkt er på kroppsoverflaten, det er her vårt selv møter andre selv. At kroppen er basis for vår persepsjon kan bety at vi overskrider kroppen. Dette kan skje når vi retter oppmerksomheten, gjennom sansing, handling, og når vi uttrykker noe i ord. Kommunikasjonen er aldri enveis (Ibid).

2.5 Utfordringer i skolehverdagen

Prosjektet har et spesielt fokus på utfordringer ved tilrettelegging av fysisk aktivitet for elever med utviklingshemning, men hva som dermed er en utfordring er individuelt betinget.

Utfordring er for meg et begrep som viser til at noe er vanskelig og komplisert å gjennomføre. Jeg ser derfor på utfordringer i hverdagen som en arena for å utvikle meg, både på det personlige - og faglige plan. ”Utfordring” er et komplekst begrep og er i bokmålsordboka (2010) definert: ”noe som krever kamp eller hardt arbeid”. Dette viser til at utfordringer

krever tid og oppmerksomhet fra oss. Som spesialpedagog kan en møte en rekke utfordringer i forhold til tilretteleggingsprosessen. Det kan være utfordringer som å skape en felles forståelse for betydningen av tilrettelegging av fysisk aktivitet blant personalet, hjelpemidler og utstyr som kan begrense tilretteleggingen. Det kan også være utfordringer i forhold til å motivere elevene til innsats og med tanke på kommunikasjon da det er elever som bruker forskjellige kommunikasjonsmetoder for å ytre seg. Det er mange momenter som kan skape utfordringer i forhold til å tilrettelegge fysisk aktivitet, det kan også knytte seg til om undervisningen skal differensieres og i forhold til sykdom blant elevene og personalet. Hvordan man takler utfordringene er også individuelt betinget, men det elementære er å møte disse med et positivt sinn, for ”positiv energi gir positiv endring” som er et begrep jeg tilegnet meg gjennom praksis ved Torshov kompetansesenter, og har gitt meg ett nytt syn på hvordan man møter utfordringer i hverdagen. La oss se nærmere på noen utfordringer som kan knytte seg til tilrettelegging av fysisk aktivitet.

2.5.1 Kommunikasjon

Tale er den mest vanlige kommunikasjonsformen for mennesker med normal hørsel, men allikevel er det ikke alle som kan lære å snakke, uansett hvor mye opplæring de får. For disse blir den alternative kommunikasjonen deres hovedkommunikasjonsform. For andre som har begrensede talevansker kan alternativ kommunikasjon være et hjelpemiddel, mens de lærer å snakke eller for å gjøre talen mer forståelig (Tetzchner & Martinsen, 1991). Mange elever med utviklingshemning vil ha behov for alternativ kommunikasjon, dette brukes når eleven har en annerledes måte å kommunisere på i ansikt til ansikt enn tale. Alternative måter å kommunisere på kan da være bruk av manuelle og grafiske tegn, morse, skrift også videre (ibid). Utfordringen til pedagogen kan da være å finne det best egnede middelet for eleven, men også i forhold til formidling av beskjeder og aktiviteter i undervisning når det er elever som bruker ulike former for kommunikasjonsmidler.

Kroppen er en del av kommunikasjonen, og Merleau – Ponty (1994) mener som sagt tidligere at talen er en væremåte ved kroppen, og språket kan læres på samme måte som bevegelser, altså gjennom sansing og samspill i konkrete situasjoner. Vi lærer språket gjennom andre fordi vi må bruke ord, som andre kan forstå. Dermed kan vi si at språket som system og kollektiv uttrykksmulighet er min individualitet, ikke bare som talende og lyttende, men som tenkende og sansende. Merleau- Ponty (1994) påpeker også at når min atferd finner at denne

veien er sin egen vei, lykkes vi med kommunikasjonen. Det skjer altså en bekreftelse av den andre gjennom meg, og av meg gjennom andre. Det er gjennom min kropp jeg forstår andre og det er gjennom kroppen min jeg oppfatter.

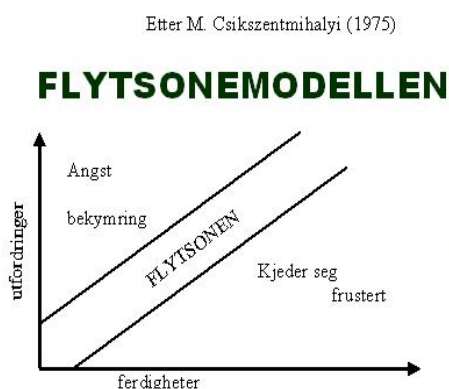
Fra det øyeblikket mennesket bruker språket til å etablere et forhold til seg selv eller til andre mennesker er språket ikke lenger et verktøy, ”ikke lenger et hjelpemiddel, men en manifestation, en afsløring af den indre væren og det psykiske bånd, der forener os med verden og vore medmennesker” (Merleau – Ponty, 1994:166). Kommunikasjon er altså det som knytter oss til verden og til andre mennesker, og som pedagog er det dermed viktig å være seg bevisst slik at man kan skape gode relasjoner til både elever og personalet.

Kommunikasjon er som fysisk aktivitet, *det er alt* (!), vi kommuniserer hele tiden med de signalene vi sender med kroppen, som talen og andre gester, det er viktig å være inneforstått med de signalene man ”sender” slik at dette ikke frembringer unødvendige misforståelser og uenigheter i den daglige kontakten med andre mennesker, for eksempel kan det man sier og det en gjør strides mot hverandre og av den grunn skape misforståelser rundt seg. Mangel på konkret kommunikasjon kan ofte være et utspring til misforståelser, som i undervisningssituasjoner kan skape utfordringer for personalet. Det er derfor særlig viktig at spesialpedagogen er bevisst sin kommunikasjon i skolehverdagen, slik at elevene får mulighet til å få med seg informasjon og beskjeder som blir gitt i undervisningen, med tanke på fordeling av oppgaver seg i mellom og deres samarbeid i undervisningen.

2.5.2 Motivasjon

Som spesialpedagog møter en flere pedagogiske utfordringer, i kroppsøvningsfaget kan dette være i forhold til å motivere eleven til å delta i fysisk aktivitet. Når elevene er urolige, ukonsentrerte og opptatt av andre saker enn det som er planlagt, blir det spesialpedagogens oppgave å motivere. Motivasjon handler om hvordan følelser, tanker og fornuft viser seg i de handlingene vi gjør (Imsen, 2005). Motivasjon kan defineres på ulike vis, og en måte er: ”Det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening” (Imsen, 2005:375). Dette viser til at motivasjon er en stadig prosess som man befinner seg i her og nå. Prosessen kan variere i intensitet, varighet og styrke og har som formål og nå et mål (Skogen & Haugen, 2007).

For å oppnå læring og trivsel hos elevene må spesialpedagogen også ha fokus på motivasjon og selvbilde. For å få et undervisningsopplegg til å bli vellykket, er det en forutsetning for at elevene føler seg trygge, får tro på seg selv og blir motivert til å gjøre en innsats (Ekeberg & Holmberg, 2005). Samtidig som dette er sentralt må spesialpedagogen lage et undervisningsopplegg som er i tråd med elevens forutsetninger og behov. Er aktivitetene for



vanskelige, lette eller kjedlige kan motivasjonen dale, og spesialpedagogen kan få en utfordring med å aktivisere elevene.

Csikszentmihalyi (2002) utarbeidet en modell som han kalte "flytsonemodellen". Han mener at mennesker fungerer best når det er en balansegang mellom ferdigheter og utfordringer. Modellen synliggjør derfor betydningen av at enhver person er best tjent med å få utfordringer tilpasset sitt nivå.

Figur 2: Flytsonemodellen (Csikszentmihalyi, 2002)

Blir utfordringen for liten, kan interessen for aktiviteten falle og bli kjedelig, dette viser seg i modellen om en berører seg til høyre utenfor "flytsonen". Hvis aktivitetens utfordringer blir for store, kan angsten stige eller likegyldigheten til den, det ser vi hvis eleven kommer utenfor "sonen" på venstre side (Csikszentmihalyi 2002; Hebnes, 2010). Det er derfor særlig viktig for spesialpedagogen å finne passende utfordringer til elevene, slik at man finner balansen i flytsonen.

I tillegg til denne modellen kan vi se nærmere på Vygotskys teori om den promaksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1962). Vygotskys teori har sine røtter i at utviklingen løper fra det sosiale til det individuelle, det innebærer at eleven gjør først ting med hjelp fra noen som kan mer enn seg selv, deretter alene. På denne måten blir voksne (eller andre elever) en hjelper overfor eleven, ved å bidra til å forklare og vise hvordan det kan gjøres. Det sentrale er å vite hva eleven kunne klart på egenhånd, men også i forholdt til hva eleven hadde klart med hjelp og støtte. Disse nivåene kalles "den nærmeste utviklingssonen" eller "den proksimale utviklingssonen". Den pedagogiske utfordringen er å utnytte utviklingssonen ved å motivere eleven til å samarbeide aktivt med andre, og gi støtte på elevens vei mot å klare en oppgave alene, dette støtter prinsippet om tilpasset opplæring (Vygotsky, 1962; Imsen, 2005)

Flytsone modellen til Csikszentmihalyi og teorien til Vygotsky har tilnærmet lik forståelse av det å motivere elevene, de viktige momentene er å legge til rette for et opplegg der det er utfordringer nok til at eleven klarer det selv, eller ved støtte slik at eleven klarer det selv ved en senere anledning. Spesialpedagogen har ansvaret får å finne denne balansen, og motivere elevene til innsats. Hvordan spesialpedagogen bør motivere hver enkelt elev til aktivitet avhenger av individet, alle mennesker er forskjellig og trenger derfor ulike stimuli for å motiveres. Ofte kan oppmuntring med positiv energi, og fokus på elevens sterke sider være en motiverende faktor for elevene.

2.5.3 Aktivitetsområder og utstyr

I kroppsøving er en avhengig av de fysiske rammene for å få gjennomføre gode og inspirerende kroppsøvingsundervisninger. De fysiske rammene er *anlegg* (for eksempel sal, svømmehall, skolegård eller nærmiljø) og *utstyr* (for eksempel fastmontert utstyr i sal og i skolegård, forskjellige redskaper, som baller, erteposer, rockeringer og matter) (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Enhver skole bør ha aktivitetsområder som tilbyr fysisk aktivitet til elevene, for ingen fysisk aktivitet uten steder å drive den. I et samfunn der tendensene til fysisk inaktivitet er gjeldene er det viktig for elevene og idretten å tenke anlegg i all sin handling (Titlestad, 1998). Skolens størrelse, beliggenhet og elevsammensetning er en avgjørende faktor for om det skal satses på egne anlegg, eller andre anlegg i nærmiljøet. Idrettsanlegg må bygges slik at det kan brukes av alle slik at elever med funksjonshemning også kan benytte anlegget (Grunnskolerådet, 1983). Aktivitetsrom og kroppsøvingssaler bør tilby god plass for elevene, dette på grunnlag av at liten plass kan gi færre muligheter for allsidig aktivitet, og dette kan gi utfordringer til pedagogen som skal organisere og finne passende aktiviteter i undervisningen. Beliggenhet, størrelse, anlegg i og utenfor skolen vil være med å gi pedagogen ett variert valg i forhold til å tilrettelegge for fysisk aktivitet, utfordringene kan være om disse anleggene er tilstrekkelige for elever med funksjonsnedsettelse (Ibid).

I de senere årene har skolens uterom fått økt betydning, dette gjelder både selve skolegården og nærliggende naturområder (Berg, 1998). Skolens ute område bør tilpasses til elevene, med tanke på funksjonshemning og behov. I tillegg bør forholdene tilrettelegges for aktivitet, de må få sandkasse, husker og lekeapparater tilpasset ulike funksjonsnivåer (Ibid). Ikke alle skoler har tilpasset ute området, derfor kan utfordringen være å se muligheter i nærmiljøet. I

nærmiljøet kan det være mange muligheter for aktivitet, skog og mark, idrettsanlegg og lekeplasser er eksempler på dette (Grunnskolerådet, 1983). Grunnen til at jeg bruker en nesten 30 år gammel referanse med grunnskolerådet, er fordi jeg ser at den i dag også er gjeldende. Det må presiseres at nye bebyggelser må tilrettelegges for funksjonshemmede, og at uterommet må tilpasses alle elever. Den dag i dag skulle en tro at det var unødvendig å presisere at alle nye bygg må tilrettelegges for alle brukere, men stadig opplever jeg at funksjonshemmede føler seg ekskludert da dørstokker er en hindring, tunge dører, og trapper uten heis. Utviklingen av nye bebyggelser har nok blitt mer bevisst, men allikevel er det ofte mangler rundt dette. Det er ikke menneskene som er funksjonshemmet, det er samfunnet (!).

Selv om aktivitetsområdet til skolen kan være en utfordring, er utstyr ofte essensielt når pedagogen skal tilrettelegge for fysisk aktivitet. Dette i forhold til å lage et variert opplegg for elevene og med tanke på hjelpemidler for aktivitet og løfting av elever. Elever med utviklingshemning har ofte behov for ekstra hjelpemidler i utprøving av aktiviteter som for eksempel sykkel, langrenn, i ake aktiviteter og i øvrige øvelser, dette er hjelpemidler som gjør at elevene får prøve aktiviteter som ellers ikke hadde vært mulig for enkelte. Utfordringene for pedagogene kan være hvis de ikke har utstyr som kan gjøre undervisningen inspirerende og interessant for elevene.

2.6 Tilpasset opplæring

Alle elever møter skolen med forskjellige forutsetninger, og tilpasset undervisning i kroppsøving vil være helt nødvendig. Tilpasset opplæring har gjennom mange år vært et sentralt pedagogisk prinsipp. Etter opplæringsloven § 1-3 skal opplæringen tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Opplæringsloven). Opplæringen skal tilrettelegges slik at det beste ved hver enkelt elev blir fremhevet (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Undervisningen skal derfor tilpasses til elevens intellektuelle evner og utviklingsnivå, men spesialpedagogen må også ta hensyn til alle sider ved eleven. Som for eksempel språklige forutsetninger, fysisk og psykisk utrustning, hjemmebakgrunn og verdier (Imsen, 2005). Et teoretisk perspektiv på tilpasset opplæring er Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen. Dette innebærer at undervisningen ikke skal bli lagt på det nivået som eleven allerede er fortrolig med, men litt høyere slik at eleven må strekke seg litt. Men dette kan ikke ligge utenfor det området som eleven har mulighet til å beherske (Vygotsky, 1962). Dette innebærer at når elevens nivå er kartlagt, må undervisningen tilrettelegges slik at eleven takler

dette nivået. Elevens grenser blir litt etter litt flyttet og det er pedagogens ansvar å sette nye mål (Ibid).

Prinsippet om tilpasset opplæring får derfor følger for spesialpedagogens arbeid, dette gjelder spesielt planlegging og gjennomføring av undervisningen. Det vil si at spesialpedagogen må ha kunnskap om hvilke betingelser som må være til stedet for å gi læring på en best mulig måte, men også ha kjennskap og forståelse for elevens utviklings- og modningsnivå. Ett annet viktig moment er å ha generell kunnskap om barn og unges fysiske og motoriske utvikling. I tillegg til dette vil det være sentralt å ha spesifikk kunnskap om den enkelte elevs ståsted og livsverden (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Med tanke på læring og trivsel må spesialpedagogene tenke på tilpasset opplæring hele veien i planleggingsarbeidet. Gjør vi dette, har vi et godt utgangspunkt for undervisningssituasjonen hvor alle elever skal oppleve utfordringer tilpasset sine forutsetninger (Ibid). ”Prinsippet om tilpasset opplæring setter den enkelte elev i sentrum” (Brattenborg & Engebretsen, 2007:143). Det vil si å individualisere læringsprosessen, det betyr at hver enkelt elev arbeider etter egne målsettinger, på sin måte og i eget tempo (Ibid).

Selv om elever med utviklingshemning har begrensede mentale ressurser, er læringsmulighetene ofte bedre enn ventet når undervisningen tilpasses. Det er mangelen på meningsfull oppfølging, trening og mosjon som påvirker elevens motoriske utvikling negativt (Eriksen, 1998). Derfor er det av betydning at enhver spesialpedagog tilpasser sin undervisning slik at en fremmer elevens utvikling og ikke hindrer den. Å ha begrensninger fysisk og psykisk trenger ikke bety at elevene ikke kan delta i lek og trening, det handler derimot om å se muligheter og finne fram til varierte og motiverende oppgaver som kan mestres av den enkelte elev. Det handler ikke alltid om mer tid og ressurser, men om initiativ, kreativitet, vilje og faglig trygghet hos pedagogen for å kunne løse de pedagogiske utfordringene. Pedagogens evne til å se muligheter, helheter og enkelte løsningsmåter kan muliggjøre delaktighet med elevene i klassen, dette er kjernen i tilpasset opplæring (Ibid).

Alle elever har ulike bakgrunn, evner og interesser, for å tilpasse undervisningen må den derfor differensieres (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Når elevene begynner på skolen er de allerede plassert i en klasse etter alder, en form for organisatorisk differensiering. Organisatorisk differensiering kan også være å dele elevene i faste grupper etter nivå, evner eller interesser. Pedagogisk differensiering er når det er ulike tiltak for å tilpasse

undervisningen i klassen. Hva som fungerer best i læringsprosessen til enhver tid er avhengig av den enkelte elev, grupper av elever og klassen som helhet. Dette stiller store krav til spesialpedagogens generelle og spesielle kunnskaper om hver enkelte elev, og deres planlegging, gjennomføring og organisering av undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Å ha faste klasser gir som regel trygghet og forutsigbarhet for elevene. Nå er tendensen pedagogisk differensiering i mange læringssituasjoner, det vil si at en deler opp elevene etter nivå, og dette bryter ofte med klassetilhørigheten. Dette kan gjøre det greiere å tilrettelegge for tilpasset opplæring, men samtidig kan dette føre til en ekstrem individualisering som kan gå på bekostning av ett større fellesskap (Ibid).

Pedagogenes utfordring kan være å se muligheter i stedet for problemer, derfor er det av betydning å finne frem pedagogiske alternativ i stedet for å skape en problembasert skolehverdag med fokus på elevenes diagnose og begrensninger. Å tilpasse kroppsøvingen gjennom individuelle og kollektive opplegg er en stor faglig utfordring for den enkelte pedagog. En utfordring som ikke skal velges bort, da dette gir ny læring for elevene og positive erfaringer for pedagogene (Eriksen, 1998).

2.6.1 Kartlegging av eleven

Kartlegging av den enkelte elev er essensielt for tilpasset opplæring. Man klarer ikke å lage ett godt undervisningsopplegg uten å kjenne til elevens sterke og svake sider, og elevens interesse. Hensikten med å kartlegge er å få en forståelse for elevens utviklingsnivå og læreforutsetninger (Ekeberg & Holmberg, 2005). Når spesialpedagogen kartlegger hver enkelt elev får man en innsikt i under hvilke betingelser eleven lærer, og hva som stimulerer til læring og utvikling. Kartleggingen kan ta utgangspunkt fra skolehverdagen og i fritiden, som kan gi en innsikt i elevens verden, hva mestrer eleven, hvordan utfører han hinderløypa, og hvorfor han eventuelt strever med ulike aktiviteter. Hva, hvordan og hvorfor vil være utgangspunktet for hvilke tiltak og hvilken tilrettelegging og undervisning som bør tas hensyn til i gruppen og den enkelte elev (Ibid).

Kartleggingen kan gjennomføres på ulike måter, det finnes både systematiske og usystematiske varianter. Kartleggingen bør bygge på flere tilnærmingsmåter, noen av kartleggingsmetodene kan være; observasjon, samtale og intervju (Ekeberg & Holmberg, 2005). Det finnes enkle observasjonsskjemaer utviklet spesielt for kartlegging av

funksjonsnivået for mennesker med utviklingshemning. Gunzburg (1973, i Brattenborg & Engebretsen, 2007) publiserte kartleggingsskjemaer som PAC (progress Assessment Chart) som er et enkelt hjelpemiddel for å kartlegge dagligdags fungering. Når det gjelder kroppsøvingsfaget er det av betydning å kartlegge elevenes motorikk. De fysiske egenskapene bevegelighet, utholdenhet, styrke og hurtighet har betydning for kvaliteten på bevegelsene. De fysiske områdene kan kartlegges ved hjelp av et gradert skjema og gjennom enkelte tester. Ved testing bør en vurdere om det er hensiktsmessig innfallsinkel i forhold til å motivere elevene. For å kartlegge de fysiske egenskapene som en del av motorikken må en observere hvordan elevene klarer å delta (Jagtøien & Hansen, 2006).

Spesialpedagoger som underviser i kroppsøving har ansvar for å gi elevene gode vekst – og utviklingsvilkår, slik at elevene kan utnytte bevegelsespotensialet sitt. Observasjon av elevene i bevegelse er et praktisk verktøy for å få tak i informasjon om hvor eleven står når det gjelder motoriske ferdigheter og utviklingsnivå. Dette er med og danner et utgangspunkt for å tilrettelegge for gode læringssituasjoner (Jagtøien & Hansen, 2006).

2.6.2 Organisering i kroppsøvingundervisning

Organisering er et viktig moment i kroppsøving, og handler om hvordan pedagogen tar i bruk undervisningen for og nå mål. Tiltakene for å nå målene kan være blant annet lek, konkurranse, dans og rollespill. Ved disse organiseringsformene kan pedagogen både være formidler og instruktør, veileder og tilrettelegger. Det innebærer at organiseringsformene kan gjennomføres med både induktiv og deduktiv tilnærming, eller noe i mellom (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Tilrettelegging og organisering av undervisning er viktig for å få optimal bruk av tiden og utbytte av kroppsøvingstimen. Er det slik at elevene skal arbeide i individuelt eller i grupper? Hvor store skal gruppene i så fall være, og hvordan kan gruppene settes sammen? Hvilket utstyr og anlegg skal brukes? Slike spørsmål er viktige å reflektere over før selve undervisningssituasjonen (Ibid). Metodevalget til pedagogen skal være bevisst og målrettet, og det må være et valg ut ifra en analyse- og refleksjonsprosess hos spesialpedagogen. Undervisningen må tilpasses ut ifra øvelse, alderstrinn, utviklingsnivå, og fysiske rammefaktorer, men også om den skal være individuelt eller i gruppe (Giske, Næsheim – Bjærkvik & Brunes, 2007). Når pedagogen skal legge til rette for en aktivitet, er det noen

retningslinjer som gjelder, uansett hvilken undervisningsmetode som blir valgt. Det er å vise hvem som er lederen, det betyr ikke at pedagogen skal være autoritær, men være rask med å komme i gang med aktivitetene, gi klare og tydelige beskjeder og forsikre seg om at alle har forstått hva de skal gjøre. Der elevgruppa har kroppsøving sammen er det viktig å bruke stemmen slik at alle hører og forstår, det er også av betydning at pedagogen plasserer seg slik at man får øyekontakt med alle og man må her gi beskjeder når elevgruppa er rolig (Ibid).

I kroppsøving er det ofte vanlig å skille mellom to hovedformer for organisering, instruksjonsmetoden (deduktiv innlæring) og oppdagende læring (induktiv innlæring). Kort forklart er den deduktive metoden den mest tradisjonelle av dem begge, her forteller pedagogen hva elevene skal lære, hvordan læreprosessen skal foregå, hvilke arbeidsoppgaver de skal gjennomføre, og spesialpedagogen instruerer. Når målene er konkrete og realistiske for eleven å arbeide mot er denne metoden effektiv. I undervisning av elever med utviklingshemning må derfor pedagogen ta utgangspunkt i den enkeltes individuelle opplæringsplan og organisere undervisningen ut ifra den enkeltes behov (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Den induktive metoden er problemløsende ved at eleven gjennom praktisk arbeid løser en gitt problemstilling. Problemstillingen kan være laget av eleven eller gitt av pedagogen eller andre kilder. Det innebærer at eleven skal utforske apparater, utstyr, treningsformer, bevegelsesformer og litteraturkilder, og dermed oppdage løsninger på problemstillingen (Ibid).

Evnen til å organisere på ulike måter er en forutsetning for å kunne tilpasse kroppsøvingstimen til den enkelte, og til de forskjellige funksjonshemningene en møter som spesialpedagog (Madsen & Jensen, 2001). Hvis det i klassen er noen elever som sitter i rullestol, noen som kan gå, noen som bruker rullator, og hvis de fysiske, psykiske, sosiale og intellektuelle forutsetningene er forskjellige, er det svært vanskelig å bruke de samme aktivitetene med alle og på samme tid gjennom en hel kroppsøvingstime (Ibid). Dette problemet kan løses ved å velge aktiviteter som er tilpasset den enkelte eleven. Men ofte kan spesialpedagogen bli tvungen til å dele klassen opp i mindre grupper. Som spesialpedagog står en ovenfor mange valg i forhold til organisering. Dette er valg som er avhengig av gruppens sammensetning, fysiske rammer og personal antall (Madsen & Jensen, 2001).

2.6.3 Formidling i kroppsøvingsundervisning

Spesialpedagoger er nødt til å være klar over den måten en formidler sin undervisning på. Når en har elever som er på ulikt utviklingsnivå i samme klasse, må en velge ord som er tilpasset nivået til elevene. Pedagogen må også finne en form som gjelder ved kollektive beskjeder, og supplere dem med veiledning individuelt (Madsen & Jensen, 2001). Det er viktig å skape ro i gruppen ved instruksjoner, og gjøre denne prosessen så kort og presis som mulig. Ofte er det av betydning å be elevene sette seg ned, eller danne en sirkel når det skal gis beskjeder. Det er her sentralt å gi en og en beskjed, slik at elevene i større grad skal kunne få med seg det som blir meddelt (Ibid).

For spesialpedagogen er det betydningsfullt å ha forståelse for hva elever i ulike utviklingsfaser kan forstå, og hvordan de lærer. Pedagogen kan på denne måten tilrettelegge og presentere aktiviteter eleven kan ta i mot og ha glede av (Grunnskolerådet, 1983). Elever som er på tidlige utviklingstrinn kan lære å gjøre seg kjent med kroppen sin gjennom konkrete og mange gjentakelser. Evnen til å etterligne utvikles gradvis, men eleven kan trenge aktiv hjelp og støtte. Etter hvert vil ord og bevegelser fra pedagogen få eleven til å utføre bestemte aktiviteter. Slik kan eleven hjelpe til å få et fortrolig forhold til seg selv og omgivelsene. Det er av stor betydning at språket knyttes til bevegelsestreningen hele tiden (ibid).

Det er forskjellige måter å kommunisere på, når vi instruerer elever med utviklingshemning er det viktig at vi bruker en kommunikasjonsform som er tilpasset eleven. Bruk av bilder for å tydeliggjøre hva øvelsen går ut på kan være et hjelpemiddel, men bruk bilder som er tilpasset elevens nivå (Madsen & Jensen, 2001). Dette krever god planlegging og tilrettelegging av spesialpedagogen, for hvilke elever bruker verbal kommunikasjon, og hvem trenger andre hjelpemidler, og hvilke hjelpemidler passer til den enkelte eleven. Her må det tilrettelegges for eleven sitt nivå og det krever at pedagogen gjør gode forberedelser.

2.6.4 Aktiviteter i kroppsøvingsundervisning

De fysiske rammene (utstyr og anlegg) påvirker, og kan virke begrensende for hvilke aktiviteter som pedagogen planlegger å gjennomføre. Derfor er det av betydning at spesialpedagogen utøver god fantasi og prøver å utnytte og finne måter å bruke anlegg og utstyr på som er tilgjengelig. Der hvor pedagogen prøver å utnytte rammefaktorene blir

undervisningen mer variert og innholdsrik, og da er det i større grad muligheter for og nå oppsatte mål og innfri forventninger som elevene har (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Det er ingenting som tilsier at aktiviteter i kroppsøving for elever med utviklingshemning skal være annerledes enn hos andre. Det som dermed er av betydning er at elevene har utbytte av aktivitetene og opplever mestring. Når spesialpedagogene velger aktiviteter til elever med forskjellige funksjonsnivå, er det dermed sjelden at aktivitetene kan brukes som de er, de må tilpasses (Madsen & Jensen, 2001). Dette krever planlegging og tilrettelegging fra spesialpedagogens side. Det vil si at en må systematisk undersøke hvilke elementer de enkelte aktivitetene består av. Det kan for eksempel være utholdenhet, styrke, balanse, samarbeidsevne og koordinasjon m.m.. Etter dette må en se på hva de ulike elementene hver for seg betyr og for hver enkelt elev. Etter elevens forutsetninger og ferdighet må en gå inn og justere på de forskjellige elementene. Enten ved å fjerne, endre eller trene dem spesifikt. For å tilpasse en aktivitet må spesialpedagogen altså være bevist på aktivitetens hovedformål samtidig som en har en forståelse for hvilke elementer som er med (Ibid).

3 Forskningsmetode

Forskningsprosjekter krever oftest en systematisk metodisk tilnærning, jeg tenker derfor på metode som et redskap, der jeg som forsker får svar på spørsmål og får ny kunnskap. Valg av metode handler her om hvordan jeg innhenter, organiserer og tolker informasjon (Larsen, 2007). I undersøkelsen ønsker jeg å gå i dybden på hvilke utfordringer spesialpedagogene møter ved tilrettelegging av fysisk aktivitet for elever med utviklingshemning. Det tilsier bruk av en kvalitativ tilnærming fordi den gir meg mulighet til å fremheve meninger ved hjelp av intervjusamtaler (Thagaard, 2009). Ved kvalitativ tilnærming vinner jeg muligheten til å gå ned i dybden av stoffet, mens mangelen på et stort utvalg ut fra en slik tilnærming svekker muligheten til å generalisere mine funn. Generalisering omhandler om andre på bredt grunnlag kan akseptere at funnene er allgyldige for gruppen som skal undersøkes, om de kjenner seg igjen i resultatet og tolkningen av prosjektet. Det innebærer derfor om jeg på grunnlag av mine resultater kan si om det er overførbart, at de er relevante i andre sammenhenger (Ibid).

I forskerrollen er det min oppgave å reflektere rundt slike vurderinger, men først og fremst stilles det ulike forutsetninger for å fullbyrde rollen som forsker. Hva kreves av meg og hvilken posisjon har jeg nå som forsker? Sentrale momenter ved forskerrollen er min genuine interesse for fysisk aktivitet, og dermed min nærhet til undersøkelsens tema og problemstilling. Det som dermed kreves av meg er at jeg er kritisk bevisst min egen interesse for forskningsprosjektet, slik at ikke mine subjektive meninger og holdninger går på bekostning av informantenes egne oppfatninger og synspunkter. Det er deres perspektiv jeg er ute etter å forstå og tolke, derfor må jeg være klar over min holdning og kommunikasjon, slik at jeg ikke påvirker spesialpedagogene i noen nevneverdig grad i intervjusituasjonen.

Relasjonen mellom meg og informant er særdeles viktig med tanke på tillit. Derfor ønsker jeg å tilrettelegge for et trygt klima slik at informantene føler seg bekvemme i intervjusituasjonen. Dette vil blant annet bidra til at jeg får ærlige og oppriktige opplysninger som jeg videre kan bruke i intervjuanalysen senere i prosessen. Relasjonen mellom meg og informant kan derfor antas og være en avgjørende faktor for undersøkelsens datamateriale. Det som videre kan styrke relasjonen, er våres felles interesse for fysisk aktivitet og elever med utviklingshemning. Interessen våres kan bidra til at situasjonen blir mer naturlig, og intervjusamtalen kan dermed bli en naturlig dialog.

Siden jeg i undersøkelsen har et ønske om å utdype særlige meninger knyttet til utfordringer ved tilrettelegging av fysisk aktivitet, finner jeg intervju som særskilt relevant forskningstilnærming. Det kvalitative forskningsintervjuet er et redskap som tar utgangspunkt i det å forstå verden fra informantens ståsted, og i følge Merleau – Ponty handler det om å uttrykke det gitte så nøyaktig og fullstendig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009; Merleau – Ponty, 1962). Jeg ønsker derfor her å fremheve betydningen av informantenes erfaringer, og avdekke deres forståelse av fenomenet. Dette fremkommer i intervjusituasjonen mellom meg og informant, der kunnskap og erfaring blir til gjennom interaksjon, der temaet er av felles interesse (Kvale, 2007, Johnsen, 2006). Jeg får i en slik situasjon nær tilgang til informanten og deres opplevelser og meninger. Ved at jeg bruker meg selv, og benytter meg av kroppslig og emosjonell forståelsesmåte kan dette gi meg en spesiell tilgang til informantens livsverden (Ibid). Målet er å få en forståelse for hvilke utfordringer spesialpedagogene står ovenfor, og i den forbindelse kreves det en vitenskapsteoretisk fortolkningsramme som danner grunnlaget for forståelsen jeg utvikler underveis i prosessen.

3.1 Fenomenologi og hermeneutikk

En fenomenologisk tilnærming av et utviklingsforløp innebærer at jeg gjennom intervjuene må få innsikt i spesialpedagogens forståelse og mening om fenomenet (Thagaard, 2009). For å lykkes med dette, forutsettes det at jeg setter meg inn i informantens situasjon (Gustavsson 2001, i Dalen, 2004), og det kan gjøres ved å visualisere ulike situasjoner som kan oppstå i en kroppsøvingstime. Her tenker jeg på hvilke utfordringer som kan oppstå, og hvordan de kan løses, dette kan medføre at jeg kan få en viss innsikt i deres situasjon. Selv om dette ikke er helt reelt i forhold til den enkelte informant, vil jeg likevel ha dannet et grunnlag for å forstå informantens tanker om sin situasjon. Det fører til at informantens egen opplevelse står i sentrum, og som forsker kreves det at jeg på best mulig måte beskriver deres tanker om utfordringer slik det erfares av dem (Thagaard, 2009). Det fenomenologiske idealet handler om å lytte på en objektiv måte, det forlanges derfor at forskeren må la sine holdninger og verdier bli satt til side slik at informantene kan få beskrive egne erfaringer uten påvirkning fra meg (Kvale, 2007).

Videre skal jeg etablere et mest mulig stabilt tolkningsgrunnlag ved bruk av hermeneutisk tilnærming. Her kan jeg tenke på hermeneutikk som en forståelsesramme og en retningslinje for tolkning av datamaterialet (Fuglseth, 2006). Det dreier seg om hvordan jeg

forstår og fortolker, tilnærmingen representerer derfor ”læren om tolkning” (Dalen, 2004:20). For å kunne forstå spesialpedagogenes utfordringer ved tilrettelegging av fysisk aktivitet, analyserer og tolker jeg meningen med det pedagogene sier. Her må jeg se nøye på det meningsbærende materialet som i denne sammenhengen er den transkriberte teksten, og vurdere dette opp mot problemstillingen. For at Informantene skal kunne formidle sin forståelse, må de selv tolke egne erfaringer og opplevelser knyttet til elever med utviklingshemning. Dette innebærer at jeg får pedagogenes egen forståelse, og det er uttrykk for denne forståelsen jeg må tolke for å kunne forstå og forklare (Glosvik, 2008). Gjennom dette søker jeg å danne meg et bilde av hvordan pedagogen opplever sin situasjon, utgangspunktet blir teksten jeg skal tolke, og det jeg klarer å finne ut om situasjonen (Føllesdal & Walløe, 2004). Den hermeneutiske oppfatningen kan derfor beskrives slik: ”tekstens totale mening, det den samla sett betyr, er bestemt av meninga til dei ulike delane av teksten” (Hellesnes, 1988:27).

Det er Gadammers oppfatninger som har dominert debatten om hermeneutikk. De grunnleggende begrepene hos ham kommer frem i beskrivelsen av hva det er som skjer når vi forstår eller misforstår. Det Gadamer søker er å beskrive fenomenet; menneskelig forståelse, han anser dette som et grunntrekk ved det å være menneske. Tanken om forståelsen er knyttet til en sirkelbevegelse, Gadammers utforming av sirkelen bærer tegn av at forståelse er et forhold mellom to størrelser, informant og meg som forsker, dette innebærer at vi begge er preget av forholdene vi lever i (Føllesdal & Walløe, 2004). I tolkningsprosessen fremtrer Gadammers ”hermeneutiske sirkel” som at det må eksistere en førforståelse for at det skal være mulig å tilegne seg en økende forståelse av hva meningen går ut på (Hellesnes, 1988). I den hermeneutiske sirkel er forskeren i kontinuerlig veksel mellom en hel- og deltolkning av teksten, og hver gang forskeren leser intervjudataene, er målet å få en dypere forståelse av meningen med teksten (Kvale, 2007).

I følge Fuglseth (2006:264) kan en tekst studeres på tre nivåer:

1. Det informanten mener
2. Det teksten selv avslører
3. Det jeg legger i teksten

Her ser jeg at det er flere faktorer som ligger til grunn i datamaterialet og i analysen. Faktorer jeg tenker på er i forhold til hvordan jeg forstår informantens meninger og refleksjoner av

fenomenet. Forstår jeg egenlig deres perspektiv? Og klarer jeg på en objektiv måte å fremstille deres refleksjoner?

Forventninger til datamaterialet er vanskelig å unngå, dette kan derimot styre hva jeg får ut av materialet. I vitenskaplig analyse må jeg derfor overveie forventningene, og i en stadig sirkelbevegelse må forskeren se teksten som analyseres (Fuglseth, 2006).

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

For å oppnå en dypere forståelse av spesialpedagogens utfordringer ved å tilrettelegge for fysisk aktivitet, er som nevnt intervju den mest anvendbare måten å få innsikt i pedagogens utfordrende hverdag på. I den forbindelse velger jeg å ha et relativt strukturert opplegg, det innebærer at intervjuguiden og spørsmålene er utformet på forhånd, og rekkefølgen av spørsmålene er i stor grad fastlagte. Dette kan benevnes som en semistrukturert guide (Thagaard, 2009), og brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås fra informantenes eget ståsted (Kvale & Brinkmann, 2009). Spørsmålene er derfor her fastlagt under temaene bakgrunnsinformasjon, fysisk aktivitet og kroppsøving, organisering, formidling og aktiviteter og er dermed utpekt i forkant av intervjusituasjonen (Dalen, 2004; Kvale, 2007). Underveis er det også mulighet til å stille oppklarende spørsmål, slik at misforståelser blir minimalisert (Ibid). De kvalitative fordelene ved denne fremgangsmåten er at spesialpedagogen står fritt til å formulere svarene sine, og gjennom svarene kan han eller hun presentere hvordan situasjonen ser ut ifra deres egen situasjon. Ved denne tilnærmingen svarer alle på de samme spørsmålene, og derfor blir det enklere for forskeren å sammenligne senere i prosessen (Thagaard, 2009).

Ved kvalitativt forskningsintervju har jeg mulighet til å få frem et utdypende bilde av totalsituasjonen til informantene, og det er en styrke som åpner opp for økt forståelse for sosiale prosesser og sammenhenger. Her møter jeg informanten ansikt til ansikt, dermed skaper en bedre forståelse for informantens situasjon (Holme & Solvang, 1991). Det er dette jeg søker i min undersøkelse, få frem totalsituasjonen til pedagogenes utfordringer ved tilrettelegging. Derfor ser jeg det som hensiktsmessig å bruke intervju, slik at jeg kan få beskrivelser av personens livsverden (Kvale, 2007).

3.3 Utarbeiding av intervjuguide og prøveintervju

Ved utarbeidelse av intervjuguide må problemstillingen være godt bearbeidet, fordi utformingen av intervjuguide må ha aktualitet til problemstillingen. Oppbygningen av intervjuguide krever derfor at jeg har problemstillingen internalisert slik at spørsmålene dekker hele spekteret ved problemstillingen (Dalen, 2004). Problemstillingen må operasjonaliseres slik at leseren forstår hva som legges i de ulike begrepene, her blir for eksempel tilretteleggingsbegrepet knyttet til *organisering, formidling og aktiviteter* for å avgrense oppgavens omfang (Kleven, 2002). Dette fører også til at forskeren får klarere retningslinjer ved utarbeidelsen av intervjuguiden. Når forskeren har fått problemstillingen under huden, kan utformingen av spørsmål begynne. Jeg bruker her ulike typer intervju spørsmål som foreksempel introduksjonsspørsmål: *"kan du fortelle meg litt om hvilke utfordringer du møter ved å organisere undervisningen?"*, men anvender også indirekte spørsmål: *"hvordan tilpasser du kroppsøvingstimene i forhold elever med ulike behov?"* (Vedlegg 4). Ved bruk av slike spørsmål ønsker jeg at informanten reflekterer rundt temaet (Thagaard, 2009).

Intervjuguiden vil ta utgangspunkt i fem hovedtemaer. Det første temaet er *bakgrunnsinformasjon*, her søker jeg opplysninger om informantens utdanning og arbeidserfaring, slik at jeg senere kan vurdere om dette har innvirkning på resultatet i undersøkelsen. *Fysisk aktivitet og kroppsøving* er det andre temaet, og her ønsker jeg informasjon om hvor ofte elevene har kroppsøving, om spesialpedagogens planlegging og erfaringer. Dette vil gi meg et inntrykk på hvordan de prioriterer fysisk aktivitet, som også kan være en avgjørende faktor for undersøkelsens resultat. Deretter vil temaene *organisering, formidling og aktiviteter* komme, dette er temaer som vil gå direkte på hvilke utfordringer spesialpedagogene møter ved momentene. Her ønsker jeg derfor å få innsikt i utfordringer som vil utgjøre resultatene for undersøkelsen. I tillegg til intervjuguiden lager jeg en "sjekkliste" som vil være mitt hjelpemiddel i intervjusituasjonen, her vil jeg få oversikt over hva jeg ønsker av informasjon. Det vil i større grad bidra til å sikre meg den informasjonen jeg har behov for, og på den måten bidra til at undersøkelsen får resultater som er knyttet til prosjektets problemstilling. "Sjekklisten" blir utarbeidet med stikkord under hvert spørsmål, slik at jeg underveis kan kontrollere hva jeg har fått svar på.

For å sikre at intervjuguiden og ”sjekklisten” vil gi meg de opplysningene jeg er ute etter, vil jeg gjennomføre et prøveintervju der jeg får mulighet til å utprøve det i praksis. Her får jeg også anledning til øve meg i intervjurollen og bli trygg på egen intervjuguide, men også i forhold til det tekniske utstyret. For å sikre meg all informasjon under intervjuene vil jeg bruke båndopptaker, derfor er prøveintervjuet en ypperlig anledning til å bli trygg på den, slik at det ikke blir en stressfaktor i intervjuene med informantene senere. Her vil prøveintervjuet være av en pedagog med idrettsfaglig bakgrunn, og erfaring med elever med spesielle behov. For at jeg gjennom dette intervjuet skal få utviklet intervjuguiden og meg selv som intervjuer må jeg være særlig klar på at pedagogen skal være kritisk og observant under intervjuet, slik at jeg senere kan få tilbakemeldinger på blant annet spørsmålsformuleringene, og om hvordan pedagogen opplever meg som intervjuer (Dalen, 2004).

Prøveintervjuet viser i midlertidig til at jeg må gjøre noen få endringer, endringene er knyttet til omformuleringer av spørsmål, og at jeg kan fjerne enkelte spørsmål som ansees å være forholdsvis like. Eksempel på dette er i forhold til spørsmål om utdanningsbakgrunn der jeg både spurte prøveinformanten om hvilken grunnutdanning han har? og om han hadde noen form for videre utdanning? Dette ble sett på som unødvendig og overflødig, noe jeg også ser i ettertid. Derfor ble spørsmålet omgjort til ”fortell litt om din utdanning og arbeidserfaring?” Her står derfor informanten fritt til å fortelle om sin utdanning. For å sikre at jeg får svarene jeg ønsker er stikkord som *videreutdanning* og *kurs* satt i sjekklisten, slik at jeg kan kontrollere at jeg får svar på dette. Pedagogen mente jeg var avslappet i intervjuet, og at dette smittet over på han selv. Han følte også at vi hadde en god dialog som følge av at begge var interessert i temaet.

3.4 Utvalg

Med vekt på utfordringer ved tilrettelegging for fysisk aktivitet for elever med utviklingshemning må forskeren finne informanter som er egnet. I den forbindelse må jeg derfor ha informanter som arbeider innenfor skolen med elever med utviklingshemning. Før jeg begynner å kontakte aktuelle informanter, gjør jeg meg noen tanker om hvordan utvalget skal være. Mitt ønske er å få 4-5 informanter, og kriteriene tar utgangspunktet i:

- Spesialpedagog for elever med utviklingshemning
- Undervise i kroppsøving
- Samme skolenivå

Det er viktig at informantene oppfyller kriteriene, slik at resultatet kan bli mest mulig gyldig. Derfor er det særdeles viktig at informantene er spesialpedagoger og arbeider med denne elevgruppen. Dette medfører relevant informasjon jeg kan bruke i analysen senere.

Informantene skal undervise i kroppsøving slik at jeg får et særegent grunnlag til å få ett innblikk i deres hverdag med henblikk på tilrettelegging av fysisk aktivitet, og utfordringene som følger med. Deretter er det ønskelig at alle arbeider på samme skolenivå. I tillegg til de nevnte kriteriene ønsker jeg ett mangfold i utvalget, derfor velger jeg ytterligere to kriterier som tar utgangspunkt i at utvalget skal bestå av ulike:

- kjønn
- aldersgrupper

Kriteriene er valgt med tanke på et variert utvalg. Tanken bak disse kriteriene er om det er vesentlig forskjell fra hva en kvinne og en mann mener er utfordrende, men også i forhold til alder. Kriteriene gjør at jeg får ett strategisk utvalg (Thagaard, 2009).

Kriteriene er satt og meldingen fra NSD viser til at det ikke er konsesjonspliktig (vedlegg 1), dermed kan jeg begynne å oppsøke informanter. Informantene blir rekruttert ved at jeg tar kontakt med skolens rektor via mail, deretter henviser han/hun meg videre til aktuelle kandidater. Mange rektorer viser seg i å være positive til undersøkelsen, men dessverre klarer ikke alle å rekruttere informanter. Jeg ønsker i utgangspunktet at alle informantene skal arbeide på samme skolenivå, men dette viser seg vanskelig å gjennomføre. Det må derfor gjøres endringer i forhold til antatte kriterier, dermed må jeg åpne opp for at flere skolenivåer blir representert. Dette viser seg å være fornuftig, da jeg allerede har fått vervet fire frivillige informanter fra barne-, ungdom, og videregående skole, fra tre ulike skoler. Utvalget vil derfor bestå av tre voksne kvinner og en mann som er veldig engasjert i tematikken i undersøkelsen. Informantene er alle spesialpedagoger og har ulike elevgrupper i sitt daglige arbeid, det tilsier elever med multifunksjonshemning til og med elever med lettere utviklingshemning, dette gjør det ekstra inspirerende med tanke på om det er ulike utfordringer ved ulike elevgrupper.

3.5 Intervjusituasjonen

Intervjusituasjonen er en særdeles viktig del av undersøkelsen, her kommer all informasjon jeg senere i prosessen skal analysere, derfor kreves det at forskeren reflekterer rundt egen rolle og posisjon slik at forholdene ligger til rette for et optimalt intervju. Hva som er et optimalt intervju kan diskuteres, men det sentrale tenker jeg er å lytte godt etter, vise en interesse for det informanten forteller og tåle stillheten som eventuelt kommer, dette samsvarer i midlertidig med Dalen (2004) som sier at det er viktig å ha evnen til å lytte og vise en genuin interesse og la informanten få tid til å fortelle. I intervjusituasjon kan begge parter opptre anspente, derfor er det spesielt viktig at forskeren tar ansvar og gjør seg noen tanker om hvordan en selv bør opptre i prosessen. Mine tanker og handlinger i intervjuet kan derfor medføre at informanten føler seg avslappet og rolig som igjen fører til verdifull informasjon.

Alle intervjuene vil bli gjennomført i tidsperspektivet januar og februar 2011 på informantenes arbeidsplass, der spesialpedagogene selv bestemmer dag og tidspunkt. Selve intervjusituasjonen begynner med at jeg informerer vedkommende om prosjektet, min taushetsplikt og at de når som helst under prosessen kan trekke seg, uten å forklare dette nærmere (NESH, 2006). Videre må informanten bekrefte sin deltakelse ved å skrive under på samtykkeskjemaet (vedlegg 3).

Tematikken i undersøkelsen er av interesse både for forsker og informant, dette er dermed med å legge grunnlaget for et godt samspill. I møte med samtlige informanter fikk jeg tilbud om se på deres fasiliteter i forhold til kroppsøvingsfaget, innledningen ledet oss derfor inn i ett lett og ledig samspill. Det kan forklares med at begge parter viste sin glede og engasjement over tematikken, denne entusiasmen tok vi naturligvis med oss inn i intervjusamtalen.

Intervjuene varierte i lengde, her fra 35 til 60 minutter. Ved at intervjuene fant sted på deres arbeidsplass, var det ved flere anledninger vi hørte støy fra elever og ansatte, men dette virket ikke å ha innvirkning på informanten, og heller ikke forsker.

Intervjuspørsmålene ble besvart av informantene på en dekkende måte, men noe utenomsnakk ble det innimellom, da informanten tok opp andre emner. Intervjuguiden er fulgt, men minimal erfaring som intervjuer ble en påvirkende faktor for forskeren. Dette med tanke på at spørsmålene ikke ble stilt i den rekkefølgen som var oppsatt fordi de ofte allerede var besvart,

dette bidro til å gjøre meg usikker. For å kompensere dette stilte jeg enkelte oppfølgerspørsmål underveis som ”forstår jeg deg riktig når du mener at...” Slik at jeg ble sikker på at informasjonen ble forstått riktig. Å stille fortolkende og oppklarende spørsmål underveis støtter også den hermeneutiske tilnærmingen jeg har valgt (Kvale, 2007). Inntrykket mitt er at informantene synes spørsmålene var overkommelige, men ved enkelte spørsmål måtte jeg gjenta eller formulere meg litt annerledes, slik at det ble forstått. Jeg ser derfor i ettertid at enkelte spørsmål kunne vært formulert annerledes. Etter hvert enkelt intervju brukte jeg tid på å skrive litt om intervjusituasjonen før jeg senere transkriberte.

3.6 Transkribering

For at jeg skal kunne analysere pedagogenes besvarelser er jeg avhengig av å transkribere materialet. Ved å lytte til båndopptakeren skriver jeg nøyaktig det som blir sagt av hver enkelt informant, dermed får jeg et datamateriale som senere kan analyseres og tolkes.

Transkribering handler derfor om å få tale til tekst, det vil gjøre intervjumaterialet strukturert og bedre egnet for analyse (kvale, 2006).

For å få et så nøyaktig bilde av informantenes besvarelser som mulig velger jeg å skrive alt ordrett så langt det lar seg gjøre, det betyr at alle tenke pauser, ”ehhh ’er”, ”hmm ’er” og ufullstendige setninger og ord er med i transkriberingen. Dette vil bidra til å gi meg et helhetsinntrykk av intervjusituasjonen, som senere kan være nyttig i drøftingen. Selv om opptakene er av god kvalitet, har jeg allikevel utfordringer med å tyde alt som blir sagt, og dermed få det skriftlig riktig. Det gjør at jeg må høre på opptakene flere ganger som igjen bidrar til å sikre helhetsforståelsen av materialet. Informasjon som ikke er av forskningsprosjekts aktualitet velger jeg ikke å transkribere, da dette ikke er av interesse for forskerens undersøkelse, og av hensyn til tredjeperson som ikke har noe med prosjektet å gjøre. For å sikre informantenes anonymitet velger jeg å transkribere alt i bokmålsform slik at ingen kan tyde deres dialekt og språklige bakgrunn.

3.7 Validitet og reliabilitet

Allerede i planleggingsfasen er det i forskningsundersøkelser viktig å reflektere igjennom hva man kan gjøre for at resultatene skal bli mest mulig gyldige og pålitelige (Vedeler, 2000). Her er det derfor to viktige krav som må reflekteres og ivaretas, det er validitet og reliabilitet. Det

er begge omfattende begreper, derfor velger jeg her at validitet skal ta utgangspunkt i Maxwell sin inndeling med deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet og teoretisk validitet (Maxwell, 1992), når det gjelder reliabilitet ønsker jeg å ta utgangspunkt i intern og ekstern reliabilitet (Seale, 1999 i Thagaard, 2009). Her vil jeg derfor drøfte begrepene reliabilitet og validitet med en kritisk refleksjon med tanke på om resultatene i undersøkelsen er pålitelige og gyldige (Kvale & Brinkmann, 2007). Det er altså disse begrepene som er sentrale ved diskusjoner av forskningens troverdighet (Thagaard, 2009).

3.7.1 Validitet

Fremgangsmåten i forskningsmetoden er med å styrke gyldigheten i undersøkelsen, og ved å beskrive denne prosessen kan andre vurdere gyldigheten i arbeidet mitt. Validitet omhandler derfor i hvilken grad jeg kan si at undersøkelsen er oppriktig eller gyldig, og har tett relevans i forhold til oppgavens problemstilling (Kvale, 2007). Vurdering av validiteten i undersøkelsen vil gi meg mulighet til å bedømme om resultatet i undersøkelsen representerer den virkeligheten jeg studerer, og vil være den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen (Ibid).

I forberedelsen til undersøkelsen laget jeg som nevnt tidligere en intervjuguide i forhold til problemstillingen. Her utviklet jeg derfor spørsmål som skulle gi meg interessant informasjon gjennom en semistrukturert intervjuguide. I tillegg laget jeg som nevnt en "sjekkliste" der jeg hadde alle momentene jeg ønsket svar på. Selv om jeg tok meg god tid med å lage intervjuguiden og gjennomførte prøveintervju, ser jeg i ettertid at jeg i større grad burde vært mer presis og spesifisert når det gjelder spørsmål knyttet til utfordringer ved organisering, formidling og aktiviteter. Grunnen til at jeg ser dette i ettertid, kan knyttes til min prosess der jeg hele tiden utvikler min teoretiske forståelsesramme for fenomenet. Denne utviklingen av kunnskap og forståelse bekrefter hermeneutikkens sirkel der vi hele tiden utvikler oss, og dermed ser utviklingspotensialet ved eget arbeid. Et eksempel kan knyttes til momentet organisering, der jeg nå skulle ønske svar om hvilke organiseringsformer de brukte i undervisningen, deduktiv eller induktiv innlæring? Selv om jeg ikke spurte direkte om dette, fikk jeg imidlertid et inntrykk av deres organisering. Det sentrale er uansett hvordan jeg behandler dataene, og Maxwell (1992) spesifiserer nettopp dette ved *deskriptiv validitet* som omhandler hvor presise dataene er. Jeg forsøker derfor å ivareta dette ved hjelp av båndopptaker, slik at alt som ble sagt i intervjusituasjonen ble tatt opp. Konsekvensene av og

ikke bruke båndopptaker kan føre til at jeg måtte ha brukt hukommelsen til å notere intervjudata, noe som kan betraktes som en trussel mot deskriptiv validitet (Maxwell, 1992).

En annen viktig betydning for validiteten er hvor presis jeg er i tolkningen av informantenes uttalelser, som kan knyttes til Maxwells (1992) *tolkningsvaliditet*. Her utvikler jeg en dypere forståelse av fenomenet ved at jeg gjennom datamaterialet går inn og studerer de enkelte utsagnene, her får jeg derfor informantenes egne opplevelser og forståelse, slik jeg oppfatter dem gjennom intervjuuttalelsene (Dalen, 2004; Maxwell, 1992). Erfaringen og utdannelsen til informantene gjør at jeg har fått mange utfyllende og fyldige beskrivelser som jeg tar utgangspunkt i, i tolkningen av materialet. Det informantene har uttalt drøfter jeg opp mot problemstillingen med relevant teori.

Det er også viktig at jeg redegjør for validiteten med tanke på hvordan jeg har bearbeidet, tolket og analysert datamaterialet, her vil derfor Maxwells (1992) begrep om *teoretisk validitet* bli drøftet. I analysen av datamaterialet valgte jeg å ta utgangspunkt i Kvaless (2007) *ad hoc meningsgenerering*, fordi her kan jeg benytte de teknikker jeg selv ønsker. Jeg valgte derfor først å lese gjennom samtlige intervjuer flere ganger for og få et helhetsinntrykk av datamaterialet. Deretter gikk jeg gjennom materialet og markerte utfordringer ved de ulike momentene (organisering, formidling og aktiviteter), etter dette gikk jeg gjennom materialet for å markere viktige opplysninger om informantene som utgjør bakgrunnsinformasjonen i drøftingen. Dette for å belyse deres utdanningsbakgrunn og erfaring slik at leseren kan danne seg et bilde av informantenes kompetanse og erfaring. Jeg markerte også ut hva informantene la i begrepet fysisk aktivitet og hvorfor de synes at kroppsøving er viktig, fordi jeg ønsker her at leseren skal få et klart bilde av informantenes ståsted når det gjelder fysisk aktivitet og elever med utviklingshemning. I markeringen, tok jeg utgangspunkt i det som gjenspeiler tyngden i materialet, men også det som presenterer motsetninger for å få frem bredden i datamaterialet. Da jeg hadde markert det jeg ønsket, gikk jeg gjennom materialet nok en gang for å sjekke om jeg hadde markert det jeg ønsket å fremheve. Deretter laget jeg en disposisjon om hvordan jeg ønsket å sette opp funnene og drøftingen. Her kom jeg dermed frem til at det var nødvendig med en kort presentasjon av hver enkelt informant med tanke på deres ulike elevgrupper. Jeg så også nødvendigheten med at første halvdel av drøftingen skulle være generell bakgrunnsinformasjon om informantene, og om fysisk aktivitet og kroppsøving. Dette er som nevnt for at leseren skal få mulighet til å danne seg et inntrykk av informantene, men også for at det senere skal bli enklere for leseren å erkjenne utfordringene pedagogene

står ovenfor med hensyn til tilrettelegging av fysisk aktivitet. Etter informasjon om hva de legger i fysisk aktivitet, hvorfor de synes det er viktig og om planlegging av kroppsøvingstimene kommer jeg til hoveddelen ved drøftingen. Her går jeg igjennom hvert enkelt moment (organisering, formidling og aktiviteter) og presenterer først generelt hva de mener om det enkelte, og deretter utfordringer de møter i forhold til hvert av momentene. På den måten får jeg en struktur som er oversiktlig for leseren.

Da disposisjonen var satt opp og materialet organisert kunne tolkningen og drøftingen begynne. I tolkningen av materialet har jeg lagt vekt på at informantenes meninger sett fra mitt ståsted skal bli belyst på en mest mulig objektiv måte. Her blir derfor informantenes uttalelser stående som de er uttalt, og blir satt i kursiv slik at informantenes uttalelser og mine blir skilt fra hverandre.

3.7.2 Reliabilitet

Uansett hvor godt jeg prøver å presentere min forskningsprosess, vil det være vanskelig om ikke umulig å gjøre det samme på nytt, både for meg og andre forskere i en kvalitativ undersøkelse. Dette kan knyttes til reliabilitet, og omhandler derfor hvorvidt en annen forsker ville ha kommet frem til samme resultat som meg ved hjelp av samme metode (Thagaard, 2009). Det handler også om hvor nøyaktige og pålitelige forskningsresultatene er, og hvor godt undersøkelsen representerer den virkelige situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Enhver kvalitativ metode er som nevnt nesten umulig å gjenta av andre forskere i en annen situasjon, dette knyttes til *ekstern reliabilitet* (Seale, 1999, i Thagaard, 2009), og handler derfor om i hvilken grad andre klarer å gjenta mitt prosjekt. Det har derfor stor betydning at jeg på best mulig måte klarer å forklare leseren hva jeg har gjort og hvordan. Grunnen til at et kvalitativt forskningsprosjekt kan være vanskelig å gjenta kan knyttes til at personer vil tolke intervjuene ulikt, selv jeg kan finne forskjellige resultat ved ny gjennomgang. Vi kan også reagere annerledes på ulike informanter, men også på samme informant på ulike tidspunkt. Reliabiliteten i kvalitativ metode kan derfor styrkes ved å redegjøre for forskningsprosessen (Thagaard, 2009).

For å oppnå *intern reliabilitet* (Seale, 1999, i Thagaard, 2009) mener jeg å ha gjort rede for forskningsprosessen, men allikevel vil jeg nevne enkelte momenter om igjen, for å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig, dette kan i større grad styrke reliabiliteten.

Før innsamling av data gjennomførte jeg et prøveintervju for å sikre at intervjuguiden ville gi meg nøyaktige svar på det jeg ønsket av informasjon, men også for å luke bort feil og mangler ved egen guide. Prøveintervjuet avdekket imidlertid at jeg måtte gjøre enkelte justeringer i forhold til formuleringen av spørsmål. Dette kan ha vært med å gjøre intervjuspørsmålene mer forståelige og minimalisert eventuelle misforståelser med informanten. Jeg var bevisst min egen forberedelse til intervjusituasjonen, her reflekterte jeg med meg selv, omkring hvordan min holdning bør fremtre med tanke på kroppssignal og væremåte. Slike refleksjoner kan være av stor betydning for reliabiliteten, slik at informanten blir minst mulig påvirket av meg. Et maktforhold mellom meg og informant, kan påvirke forskningsresultatene, og for å forhindre dette var jeg derfor godt forberedt til samtlige intervju. Et moment til maktforholdet kan knyttes til at informantene kan føle seg presset til å svare slik ”jeg” ønsker det (Persen, 2008). Dette var ikke min intensjon, derfor prøvde jeg å bygge opp et tillitsforhold ved å være bevisst min kroppsholdning og væremåte slik at påvirkningen på informantene ble minst mulig. Dersom jeg ikke hadde vært bevisst på et slikt maktforhold kunne det oppstått usikkerhet, og verdifull informasjon hadde kanskje gått tapt (Persen, 2008). I intervjusituasjonen er derfor forholdet mellom forsker og informant en sentral faktor. På bakgrunn av dette ønsket jeg å legge til rette for et trygt ”klima”. I informasjonsbrevet til informantene la jeg derfor vekt på å formidle prosjektets tema og formål, slik at pedagogene kunne forberede seg på hva intervjusituasjonen ville bringe frem av spørsmål. Ved denne fremgangsmåten ønsket jeg å minimalisere tenkelige misforståelser og skape en gjensidig tillit (Persen, 2008).

For å sikre reliabiliteten ble alle intervjuene som nevnt tatt opp på båndopptaker, men allikevel ser jeg mangler ved transkriberingen av intervjuene. På grunn av noe støy utenfor intervjurommet i enkelte intervjuer, ble konsekvensene av dette at jeg ikke klarte å tyde all kommunikasjonen gjennom transkriberingen. Det var i midlertidig ikke bare støy som var utfordrende her, det var også i forhold til informantenes utydelig språk og mumling, men dette medførte til at jeg måtte høre på opptakene flere ganger, som kan ha styrket min forståelse av datamaterialet, ved at helheten i intervjuene ble oversiktlig og tydelig.

Selv om jeg før intervjuene var forberedt på at informantene kunne berøre andre spørsmål ved intervjuguiden underveis i intervjusituasjonen, ble jeg stresset da vi kom til det aktuelle spørsmålet senere. Jeg ble usikker på om jeg hadde fått den utdypende informasjon jeg hadde behov for og som en konsekvens av dette ble flyten i samtalen litt stoppet opp, og jeg kunne virke litt nølende. Intervjuguiden og min egen fremgangsmåte kan derfor ha vært faktorer som kan ha bidratt til å svekke reliabiliteten da jeg fremstår som nølende og usikker. Allikevel lot jeg i alle tilfeller informanten få snakke ferdig uten avbrytelser fra meg, dette kan dermed føre til mer oppriktighet rundt svarene ved at vedkommende forteller det han/hun har på hjertet. Min begrensede erfaring med å gjøre forskningsintervju, kan også ha vært med å svekke reliabiliteten, da som en følge av at jeg ikke er fortrolig med rollen som intervjuer. Den store utfordringen var å holde oversikt over hva informanten hadde svart på og ikke. Sjekklisten var her til hjelp, men allikevel klarte jeg ikke å ha helt overblikk over alle spørsmålene. Dette ser jeg også i ettertid da det er enkelte spørsmål som ikke er besvart hos alle, dette kan svekke reliabiliteten betraktelig, men på en annen side så ser jeg at noen av svarene kan relateres til flere spørsmål, så på den måten tror jeg allikevel at det ikke utgjør den store forskjellen.

3.8 Etiske vurderinger

For å påvise at jeg ivaretar nødvendige etiske hensyn og vurderinger legger jeg opp til å følge de retningslinjer som er nedfelt i den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006). Her vil derfor retningslinjer som særlig er aktuelle for min undersøkelse belyses og redegjøres, og omhandler her *Informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter*. Dette er tre særlige viktige momenter som har aktualitet i mitt prosjekt.

Prosjektet involverer personlige utsagn av en art som jeg anså oppfyller mine kriterier for utvalg, og ifølge Dalen (2004) burde vurderes av NSD for en eventuell konsesjonsmerknad. Selv om min intensjon ikke er knyttet til personopplysninger valgte jeg å melde prosjektet for å vise respekt for menneskeverdet, og for å være sikker på forhold rundt personopplysninger (NESH, 2006). Tilbakemeldingen fra NSD viser imidlertid at mitt prosjekt ikke er konsesjonspliktig etter personopplysningslovens § 31 og 33(vedlegg 1).

Siden min undersøkelse krever intervju av spesialpedagoger er hovedregelen at det kreves informert og fritt samtykke av de aktuelle pedagogene for å sette i gang prosjektet (NESH, 2006). Her får derfor aktuelle informanter et informasjonsskriv der jeg belyser mitt prosjekt og formålet med det. Jeg påpeker samtidig at det er frivillig å delta (Kvale, 2007), og av den grunn får jeg motiverte og engasjerte informanter til prosjektet. I samme skriv nevner jeg også muligheten for å trekke seg, slik at informanten når som helst i prosessen kan trekke seg uten at dette får konsekvenser for den enkelte (Ibid). For å få bekreftelse på deres frivillige deltakelse ba jeg derfor pedagogene skrive under på et samtykkeskjema (vedlegg 3) i forkant av intervjusituasjonen, slik at jeg fikk deres *informerte samtykke* (NESH, 2006). I samtykkeskjemaet bekreftet pedagogene at de stiller frivillig opp til intervju, at opplysninger fra intervjuet kan brukes i undersøkelsen, og at det er frivillig å delta, samt at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen.

I informasjonsskrivet fikk spesialpedagogene også klar beskjed om at alle som deltar vil bli anonymisert. Jeg la her vekt på at ingen i ettertid kan spores opp. Det medførte til at jeg måtte være forsiktig med hvordan jeg behandlet datamaterialet, i dette tilfellet valgte jeg å transkribere på bokmål, slik at ingen kan tyde hvor den enkelte kommer fra, alle navn ble også byttet ut med hensyn til den enkelte informant (Kvale, 2007). Dette kan knyttes til NESHs (2006) prinsipp om *konfidensialitet*. Konfidensialitet er også hvordan jeg lagrer informasjon jeg har fått, derfor informeres samtlige pedagoger om at all informasjon blir slettet umiddelbart ved prosjektslutt. Jeg som forsker har også et etisk ansvar i forhold til å ta godt vare på materialet, her må båndopptakeren min oppbevares utilgjengelig for andre. Selv om informasjonen på båndopptakeren ikke inneholder personopplysninger, kan allikevel stemme og dialekt identifisere vedkommende. Derfor har jeg et særlig ansvar for at opptakene ikke blir tilgjengelig for andre enn meg (NESH, 2006). Under enkelte av intervjuene kom det opplysninger og beskrivelser om tredje person, dette var etisk utfordrende for meg da jeg ikke hadde behov og intensjoner om slike opplysninger. Jeg lot allikevel pedagogen snakke seg ferdig uten å avbryte, men i ettertid tenker jeg at jeg kunne faktisk valgt å avbryte, si ifra at slik informasjonen har jeg ikke behov for, men da kunne jeg ha mistet verdifull informasjon senere i intervjuet, da det kan tenkes at spesialpedagogen blir tilbakeholden med informasjon. Det er slik informasjon som gjør det ekstra betydningsfullt å ta godt vare på materialet da tredje person ikke har noe med prosjektet å gjøre. Jeg som forsker har derfor et stort etisk

ansvar da jeg i møte med informanter får opplysninger og informasjon som ikke alltid er i overensstemmelse med det jeg selv ønsker av informasjon.

Deltakelse i forskningsprosjekter kan by på ulike *konsekvenser* for informanten, derfor må jeg være meg bevisst og ta ansvar som forsker å gjøre alt for at informantene ikke utsettes for belastninger eller andre skader (NESH, 2006). For å forebygge dette har jeg vært så presis som mulig i forhold til å tolke signaler og informasjon fra informantenes ståsted. Det er derfor jeg er tydelig på hva som er informantenes perspektiv i drøftingsdelen og hva som er mitt eget faglige ståsted. Her blir som tidligere nevnt informantenes uttalelser fremhevet i kursiv slik at det kan skilles ut fra resten av materialet. Det er gjennom informantenes sitater jeg tydeliggjør hva som er min fortolkning av hvordan spesialpedagogen forstår sin situasjon (Thagaard, 2009).

4 Presentasjon av funn og drøfting

I det følgende presenterer jeg aktuelle funn i min undersøkelse knyttet til problemstillingen:

Utfordringer spesialpedagoger står ovenfor med hensyn til tilrettelegging av fysisk aktivitet for elever med utviklingshemning.

I presentasjonen av funnene tar jeg utgangspunkt i intervjuguidens kategorier for å belyse problemstillingen. Kategoriene er delt opp i seks deler; *bakgrunnsinformasjon, fysisk aktivitet og kroppsøving, organisering, formidling og aktiviteter*. Under hver kategori fremhever jeg de sitatene som gjenspeiler aktuelle momenter. Videre i analysen av materialet anvender jeg ulike tilnærminger og teknikker for å få frem verdien i materialet, kvale (2007) kaller denne tilnærmingen *Ad hoc meningsgenerering*, og er en analysemetode der forskeren står relativt fritt i å velge mellom ulike teknikker.

Jeg ønsker ikke å beskrive hver enkelt spesialpedagog av hensyn til deres anonymitet, men jeg vil kort presentere deres ulike elevgrupper slik at leseren får innblikk i og forståelse for elevgruppene de ulike spesialpedagogene står ovenfor. Informantene arbeider på ulike skolenivå, derfor ser jeg det som nødvendig å kort presentere elevgruppene da dette kan ha betydning for deres svar i intervjusituasjonen.

Informant 1:

Spesialpedagogen har ansvar for kroppsøvingen for alle elvene på barne- og ungdomskolen. Han har delt opp elevene i grupper etter aktivitetsnivå. Det betyr at alle som kan gå har kroppsøving sammen, og alle som sitter i rullestol er sammen og så videre.

Informant 2:

Spesialpedagogen arbeider på en tilrettelagt avdeling ved en videregående skole. Elevgruppen er bestående av elever med ulike diagnoser, derav en som sitter i rullestol, mens resten kan gå ved egen hjelp.

Informant 3:

Spesialpedagogen arbeider ved en barneskole der det er fire spesialklasser. Pedagogen har ansvar for elever med multifunksjonshemming, her er det flere som sitter i rullestol, mens noen få kan gå ved egen hjelp. I denne klassen har de en til en bemanning hele tiden.

Informant 4:

Spesialpedagogen har ansvar for en elevgruppe ved en tilrettelagt avdeling på en videregående skole. Elevgruppa er sammensatt av elever med ulike diagnoser. Alle har gangfunksjon bortsett fra en som sitter i rullestol.

Videre presenterer jeg også litt av spesialpedagogenes bakgrunnsinformasjon som utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring, før jeg også presenterer generell informasjon om fysisk aktivitet og kroppsøving knyttet til informantene. Deretter vil jeg gå dypere inn i hovedmomentene *organisering, formidling og aktiviteter*.

4.1 Bakgrunnsinformasjon

Informantenes bakgrunnsinformasjon er med å danne en innsikt av spesialpedagogens livserfaring innen tematikken i undersøkelsen, samt at pedagogene får mulighet til å fortelle seg "varm" i intervjusituasjonen før vi kommer til mer direkte spørsmål om undersøkelsens tema. Jeg søker ikke etter privat og personlig informasjon, men om spesialpedagogens utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Dette er informasjonen som kan være av betydning med tanke på svarene videre i undersøkelsen.

I prosjektet har samtlige informanter spesialpedagogisk utdanning, men grunn- og tilleggstudieringen er noe ulik fra pedagog til pedagog. En informant forteller her om sin utdanning:

(..) Jeg er utdanna allmenn lærer, og har første og andre avdeling i spesialpedagogikk. I tillegg har jeg tatt halvårshenhet i emigrasjonspedagogikk og halvårshenhet i forming(..)

Informanten har her spesialpedagogisk utdanning noe som gjenspeiler informantgruppa i undersøkelsen.

I tillegg til den pedagogiske utdannelsen har to av fire informanter mellomfag fra NIH (Norges idrettshøgskole) noe denne informanten forteller om:

(..) Jeg tok mellomfag på idrettshøgskolen, som den gang het tilpasset opplæring i kroppsøving og idrett. Nå heter det FAF – fysisk aktivitet og funksjonshemning (..)

Pedagogene har her fagutdanning som er direkte knyttet til undersøkelsens tematikk, dette kan bidra til at jeg får et særlig godt innblikk i deres utfordringer med kroppsøvingfaget, eller møter de to færre utfordringer på grunnlag av den fagutdannelsen de innehar? Det kan tenkes at deres forutsetning for å møte færre utfordringer er tilstede, men samtidig antar jeg at pedagogene ikke alltid har mulighet til å forutse alle utfordringer som kan oppstå i forbindelse med kroppsøvingfaget.

Informantene viser til bred arbeidserfaring både innen undervisning av elever med utviklingshemning og fysisk aktivitet, her er et eksempel på dette:

Jeg har jobbet på denne skolen i 14 år med elever med multifunksjonshemning. Jeg har hatt mange ene timer med andre bedrefungerende utviklingshemmede også, men det er stort sett de multifunksjonshemmede jeg har jobbet mest med (..)

Dette gjenspeiler informantgruppa, alle har mange års erfaring både i skolesammenheng, institusjoner og dagsenter. Dette utgjør at de innehar masse erfaring med å tilrettelegge for fysisk aktivitet for elever med utviklingshemning, og kan derfor bidra med sine kunnskaper og synspunkter på området. Men kan erfaring være en avgjørende faktor i form av hvilke utfordringer som gjør seg gjeldene hos den enkelte spesialpedagog? Praksis gir erfaring og kunnskap om tilnæringsmåter og metoder, og på den måte kan erfaring være et moment som er avgjørende for hvordan pedagogene møter utfordringer i hverdagen. Det er gjennom erfaring en lærer, og i møte med utfordringer i skolehverdagen utvikler enhver person seg til å møte disse utfordringene på ulike måter. Det kan derfor ha betydning for undersøkelsen at alle informantene har mange års erfaring.

Jeg ser nå i ettertid at spørsmålet om *bakgrunn*: ”Kan du fortelle litt om din utdanning og arbeidserfaring?” bør deles opp i to deler slik at informanten får muligheten til å konsentrere seg om ett og ett emne. Dette kunne gitt mer nøyaktig og presise formuleringer, istedenfor at informantene blander disse spørsmålene i hverandre. Allikevel ser jeg at

bakgrunnsinformasjonen til hver av spesialpedagogene er dekkende for den informasjonen jeg har behov for i undersøkelsen.

4.2 Fysisk aktivitet og kroppsøving

Innen denne kategorien søker jeg informasjon om spesialpedagogens erfaringer med fysisk aktivitet, samt generelt om kroppsøvingstimene og planlegging av undervisning. Først ønsker jeg å se nærmere på hva informantene selv legger i begrepet fysisk aktivitet, og her er det flere momenter som dukker opp; natur og friluftsliv, finmotorikk og grovmotorikk, gå tur og så videre, men alle er enige:

Fysisk aktivitet er alt (!). Så lenge eleven er aktiv ved egen hjelp så ser jeg det som fysisk aktivitet for eleven. Spesielt for hun som er multifunksjonshemmet og rullestolbruker (..)
Fysisk aktivitet der eleven selv er aktiv med kroppen sin.

Svarene er sammenfallende hos alle fire informantene, fysisk aktivitet er ”alt”. Dette samsvarer også med definisjonen jeg presenterte tidligere i oppgaven, der fysisk aktivitet er: “Any bodily movement produced by skeletal muscles that results in energy expenditure” (Caspersen, Powell & Christenson, 1985). Jeg innbiller meg at mange tenker på fysisk aktivitet som å løpe langt eller fort, trene i treningsstudio eller i organisert idrett, men det er atskillig mer. Det er først i de senere år jeg har fått et bredere syn på begrepet, og i den forbindelse antar jeg at det fortsatt er mange som har tanker om at fysisk aktivitet er å løpe langt eller fort. Derfor er informantens svar om at ”fysisk aktivitet er alt” viktig å fremheve slik at begrepet fysisk aktivitet kan få en annen betydning hos flere. Definisjonen viser også til at all bevegelse som går over hvilenivå er fysisk aktivitet, noe som gir spesialpedagogen mange muligheter til å få elevene til å bruke egen kropp i hverdagen. For eleven med multifunksjonshemning vil fysisk aktivitet være enhver bevegelse i følge pedagogen. Noen kan kanskje tenke at det er underlig at enhver bevegelse er fysisk aktivitet, men for en som daglig sitter i rullestol vil forutsetningene for å bevege seg være annerledes, og vil oppleve at all bevegelse er fysisk aktivitet.

Grunnen til at jeg trekker frem hva informantene selv legger i fysisk aktivitet er for å få en forståelse av deres perspektiv på begrepet. Dette kan være avgjørende for hvordan hver enkelt tilrettelegger og planlegger kroppsøvingstimene. Det er også av betydning å få et innblikk i

hvorfor informantene synes at kroppsøving er viktig, slik at vi får innsikt i hvorfor de legger ned så mye arbeid i planlegging og tilrettelegging av kroppsøvingstimene.

Det er kjempe viktig, allefall for denne elevgruppa som vi har, som er så stillesittende ellers. Det er få av dem som er med på aktivitet uten om skoletiden (..) De blir kjørt så mye, så for denne gruppa er derfor aktivitet kjempe viktig (..) det er to – tre som er med på aktivitet utenom skolen, det er ikke veldig mange når vi er 11 i klassen. De fleste er opptatt av TV, ”har du sett...” Jeg er godt informert om hotell Cæsar og 4 stjerners middag, Robinson og alt sånn. Det blir mye TV titting på ganske mange av dem. De er interessert i å følge med på TV, og spille Tv spill, data, pc og sånn (..) mange av dem er glade i mat og da er det litt viktig at de er fysisk aktiv (..)

Pedagogen påpeker her at kroppsøving er særlig viktig, da elevene er mye stillesittende etter skoletid. Hun angir at tv titting er en stor del av hverdagen til mange av elevene og at det bare er et få tall som er fysisk aktive på fritiden, samt at mange er glade i mat og derav er fysisk aktivitet veldig viktig. Som nevnt innledningsvis viser også forskning til resultater om nedgang i deltakelse i fysisk aktivitet fra 1989 til 2001 i en studie gjennomført av Tøssebro & Lundebø (2002), og i en studie fra Sverige (2008) viser det seg at barn med utviklingshemning er mindre fysisk aktive enn gjennomsnittet for sin aldersgruppe (Umb – Carlsson, 2008). Det at flertallet av elevene er lite fysisk aktive kan påvirke deres helse og velvære, og gjennom helse og trivselstrekanten (i kap 2.1.2) ser vi dermed at fysisk aktivitet, en bestemt matmengde og intellektuell stimulering hverdag er et godt utgangspunkt for helsa vår (Eriksen, 2006). Spesialpedagogen kan ikke ta ansvar for det som skjer utenom skoletiden med tanke på fysisk aktivitet og matinntak, men det er derfor viktig at pedagogen på best mulig måte klarer å formidle og tilrettelegge undervisning som elevene får glede og utbytte av, slik at elevene kan få gode opplevelser med fysisk aktivitet. Men hva er grunnen til at mennesker med utviklingshemning er mindre fysisk aktive enn resten av befolkningen? kan det skyldes at det er utfordrende å tilrettelegge for fysisk aktivitet? Eller er det for få aktivitetstilbud knyttet til mennesker med utviklingshemning?

Kroppsøvfaget er en arena der elevene får mulighet til å være fysisk aktive, men hvor ofte har spesialpedagogene satt av tid til nettopp dette faget? Dette viser seg å variere fra to ganger i uken til hver dag.

To av informantene riktig nok fra den videregående skolen nevner at de har kroppsøving to ganger i uken, mens elevgruppene ved de resterende pedagogene har noe mer. Her forteller pedagogen om hvor ofte deres klasse har fysisk aktivitet:

Her på skolen har vi to økter i uka, to økter av 1 ½ time, men det går bort veldig mye tid til skifting, så en drøy time to ganger i uka.

Elevene i denne klassen har en timeplan som tilsier at de skal ha 1 ½ time kroppsøving to ganger i uka, men siden garderobesituasjonen tar lang tid får elevene omtrent to timer med fysisk aktivitet i uka. En annen pedagog forteller kort om hvor ofte deres elever har kroppsøving:

Hver dag, der det er planlagt fysisk aktivitet.

Det betyr at pedagogen planlegger fysisk aktivitet hver dag. Her kan spesialpedagogenes elevgruppe være av betydning i forhold til hvor ofte pedagogene har mulighet til å ha kroppsøving, men uansett krever all undervisning planlegging.

”Kroppsøving kan tilrettelegges for alle!” (Øie), men dette krever kartlegging og planlegging. Det som her er betydningsfullt er om spesialpedagogen tilrettelegger for aktivitet slik at hver enkelt elev får utbytte av aktivitetene (Sherill, 2004). Planlegging er særlig viktig i undervisning av elever med utviklingshemning, her må derfor spesialpedagogen planlegge å tilrettelegge for hver enkelt elev. Konsekvensene av nettopp manglende tilrettelegging og tilpassning kan bidra til at eleven blir umotivert og likegyldig. Her kan derfor flytsonemodellen til Csikszentmihalyi (2002) være en modell å ta utgangspunkt i, der en må finne balansen mellom ferdigheter og utfordringer. Alle informantene i undersøkelsen nevner i forbindelse med planlegging av undervisningen at den må inneholde lek, repetisjoner og at det skal være lystbetont. Her forteller en pedagog om hvordan hun planlegger for sin elevgruppe.

(..) Vi setter opp en periodeplan med en oversikt over hva de skal gjøre i hver enkelt time, som elevene får med seg hjem (..)

Elevene får i denne klassen med seg en oversikt hjem. Her får derfor hver enkelt elev mulighet til å forberede seg, og ha oversikt over hver enkelt time. Ved at elevene selv vet hva som skal foregå i undervisningen kan formidlingen av aktiviteter og beskjeder i

undervisningen gå enklere for seg, dette ser jeg i ettertid burde vært et oppfølgingsspørsmål i forbindelse med formidling. En annen spesialpedagog derimot bruker en annen metode:

Jeg planlegger for så vidt før hver time. Jeg har en tanke hele tiden på hva de trenger (..) Jeg tar utgangspunkt i de individuelle opplæringsplanene (..)

Det er dermed ulik praksis på hvordan spesialpedagogene planlegger kroppsøvingstimene, dette kan være en naturlig årsak med tanke på de ulike elevgruppene spesialpedagogene har. Men kan planleggingen til spesialpedagogen være med å fremme eller hindre eventuelle utfordringer i kroppsøvingstimene? En god gjennomtenkt plan antar jeg kan være en forutsetning for å minimalisere utfordringer i undervisningen, men allikevel tror jeg pedagogen kan møte utfordringer. Er planen til pedagogen ufullstendig og uferdig kan det dermed fremme utfordringer med tanke på at undervisningsopplegget ikke er gjort klart på forhånd, dette kan skape frustrasjon hos både personalgruppa og elevene som dermed ikke vet hva de skal gjøre.

I kroppsøvingstimene nevner alle fire informantene at man er avhengig av å ha flere voksne til stede, slik at elevene skal få den veiledning og oppfølging de har krav på. Tre av fire påpeker også at man må tilrettelegge undervisningen etter ressursene som er tilgjengelig i kroppsøvingstimene. En spesialpedagog forteller at:

Det er litt avhengig av elev antall og hvor mye hjelp elevene trenger i timen (..)

Her forteller en pedagog kort om hvor mange voksne som bør være tilstedet ved en kroppsøvingstime. Naturlig avhenger det av elevantall og hvor mye støtte de trenger i undervisningen. En annen forteller om hvorfor de er avhengig av å ha flere voksne tilstede i kroppsøvingstimene:

Er jeg alene med gruppa får dem ikke den oppfølginga de har krav på, da kan man heller ikke tilrettelegge sånn som vi kan når vi er mange (..) Vi er avhengige av at vi er mange voksne, både i treningssituasjon og i garderobe situasjon (..)

Pedagogen påpeker her at hvis hun er alene med gruppen får ikke elevene den oppfølgingen de har krav på, og dermed er hun avhengig av å ha nok voksne slik at hver enkelt får den tilretteleggingen og oppfølgingen de har krav på. Pedagogenes anvendelse forteller meg derfor at de er avhengig av å ha flere støttespillere rundt seg i kroppsøvingstimene, men i

tilfeller der pedagogene har færre voksne til stede, tilrettelegger de også for dette. Det forteller meg at spesialpedagogene her er bevisste hvordan en undervisningstime bør være med tanke på antall voksne, har de ikke resurssene på grunn av sykdom eller andre omstendigheter klarer pedagogene å omstille seg og tilrettelegge for aktiviteter der behovet for flere voksne ikke er like nødvendig. I en skoleklasse kan elevantallet variere, men har det betydning for pedagogen hvor stor klassen er i forhold til kroppsøvingstimene? I følge flere informanter har dette liten betydning både på grunn av en til en bemanning og at man må være kreativ i forhold til elev antallet som er tilstedet i timen.

Egentlig ikke (..) var et gjennomgående svar hos samtlige, men det som også fremkom er hvis man er for få til å drive ballspill, og en pedagog forteller derfor at:

Det har litt betydning hvor stor klassen er, dette i forhold til hva slags funksjonshemming elevene har, for hvis du har noen i rullestol f. eks. som skal inn sammen med de andre og følge det opplegget, så er vi avhengige av plassen. Også at du har nok folk til liksom å kunne hjelpe den personen som trenger mest mulig hjelp (..)

Det har dermed liten påvirkning for pedagogene om klassen er stor eller liten, det gjelder derfor å tilrettelegge for det elevantallet som er tilstedet og ha voksne som kan hjelpe elevene. Men samtidig kan ingen gjøre noe med eventuell plassmangel, dette er en utfordring jeg kommenterer senere.

4.2.1 Utfordringer

I samtlige intervjuer med spesialpedagogene var det spesielt en utfordring som alle nevnte. Denne utfordringen knytter seg til elevenes dagsform, og med elevenes dagsform benevner de eksempler som epilepsi som en faktor som kan være utfordrende, og en spesialpedagog forteller:

(..) Det krever veldig mye planlegging av aktivitetene, selv om jeg er veldig avhengig av dags situasjonen til hver enkelt. Hvis en har fått et epilepsi anfall om natten eller i drosjen på vei til skolen, må jeg begynne på "skrætsj" igjen og improvisere andre ting (..)

Informantene nevner her uforutsette momenter som epilepsi som en utfordring i planlegging og gjennomføring av kroppsøvingstimene. Som tidligere nevnt bør elever med epilepsi stimuleres til fysisk aktivitet, men etter et anfall kan bivirkningene være av en karakter som

kan gjøre at eleven vil ha vanskeligheter med å gjennomføre en kroppsøvingstime, da eleven kan trenge ro (Dhal, 2000). Da må pedagogene ofte gjøre om på det de i utgangspunktet har brukt tid på å planlegge, og må improvisere andre ting som pedagogen selv sier. Hvis det er slik at elevene av ulike årsaker blir ofte forhindret i å være med i en kroppsøvingstime, hvorfor har ikke pedagogene et alternativt opplegg i disse tilfellene? Det kan være flere årsaker til dette, da tenker jeg spesielt på tid og kapasitet til hver enkelt pedagog, dette burde jeg forhørt meg nærmere om i intervjusituasjonen, men samtidig som pedagogene nevner epilepsi som en utfordring mener samtlige informanter at erfaringen de innehar bidrar til at de klarer å omstille seg raskt, slik at de finner andre løsninger og aktiviteter som passer den dagen, som en spesialpedagog sier:

(..) Jeg har erfaring nok til å gjøre det, så det bekymrer meg ikke.

Men hva med nyutdannede spesialpedagoger som ikke innehar denne erfaringen (og utdanningen), klarer de å omstille seg og finne på et nytt opplegg i slike uforutsette tilfeller? Jeg kan se for meg at dette kan være en mulig stressfaktor om man ikke er bevisst et slikt forhold. Samtidig tenker jeg at pedagogen bør ha et opplegg som kan tåle fravær fra en elev, men ser allikevel utfordringen med planlegging og antall elever. Er det dermed slik at spesialpedagogen må avdekke slike situasjoner selv, eller har utdanningsprogrammet et særlig ansvar for å ruste opp studenten til å møte slike utfordringer i skolehverdagen?

4.3 Organisering

Organisering av undervisning er et særlig viktig moment i kroppsøving, her må spesialpedagogen vurdere å planlegge hvordan undervisningen skal foregå (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Å organisere på ulike måter er en forutsetning for å kunne tilpasse kroppsøvingstimene til den enkelte, og til de forskjellige funksjonshemningene en spesialpedagog møter (Madsen & Jensen, 2001). Her må derfor pedagogen være bevisst og målrettet over sitt valg av organisering. Hvordan pedagogene her organiserer elevene, slik at hver enkelt får mest mulig utbytte av aktivitetene varierer noe fra pedagog til pedagog. Dette kan ha sammenheng med informantenes ulike elevsammensetninger som er en faktor å ta i betraktning.

Her forteller en spesialpedagog som har elever med multifunksjonshemming, og har ”en til en” bemanning:

Når hele klassen er samlet prøver vi å samle de som kan gå og krabbe slik at de gjør sine ting, også er det mer individuelt for de som ikke har mulighet til å delta på den type aktiviteter. Vi har alltid en felles start hvor vi synger en ”hilse på sang” slik at alle føler at de er en del av gruppen, ellers er det lagt opp til hver enkelt.

I denne klassen blir elevene stort sett organisert etter funksjonsnivå, der de som kan krabbe og gå er samlet, og resten i en annen gruppe. En spesialpedagog fra den videregående skole, forteller her hvordan hun organiserer sin elevgruppe:

Vi har en elev i rullestol, da tenker vi at hvis vi skal ha ballaktiviteter må det tilpasses slik at eleven kan være med. Jeg må tenke på hele gruppa og de ulike utfordringene elevene har, og deretter legge opp aktiviteter (..) Vi har jobbet mye mot at vi prøver å få til at alle gjør det samme, men vi har også snakket om at man kan gjøre litt forskjellig. At vi gir mulighet for valg, for eksempel at de som ønsker kan gå på styrke rommet, mens de som ønsker å være igjen i gymsalen kan det.

Det er her ulik praksis på hvordan spesialpedagogene organiserer elevgruppa i kroppsøvingstimene. En pedagog grupperer etter funksjonsnivå, mens den andre prøver å inkludere alle i ett fellesskap gjennom hele timen. Hvordan er klassetilhørigheten i en klasse der elevene hele tiden blir differensiert fra hverandre, i forhold til elever som hele tiden er sammen? Klassetilhørighet er viktig for alle elever da dette gir trygghet og forutsigbarhet for elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2007). I en elevgruppe der det er svært ulikt nivå på hver enkelt elev ser jeg behovet for differensiering, men samtidig er det av betydning at elevene får oppleve å være en del av ett fellesskap. Kan derfor klassetilhørigheten ha noe å si for organiseringen av undervisningen? Jeg ser på klassetilhørighet som en viktig arena for blant annet den sosiale utviklingen til elevene, og hvis det er elever på ulikt fysisk nivå som er gode venner skal disse skilles? Alt avhenger av hvordan resten av undervisningen foregår i skolehverdagen, men uansett tenker jeg at det bør være en balansegang i kroppsøvingsfaget, hvis den fysiske forskjellen er betydelig. Det er viktig med fellesskap og klassetilhørighet, men det er også viktig at alle på sitt nivå får fysisk trening basert på balanse mellom utfordringer og ferdigheter som ”flytsonemodellen” presenterer. Pedagogene kan derfor møte dilemmaer knyttet til hvordan organiseringen av kroppsøvingundervisningen bør fordeles i

forhold til individualisering eller fellesskap i undervisningen. I denne undersøkelsen er spesialpedagogene opptatt av fellesskapet, men organiseringen i kroppsøvingstimene er ulik med tanke på elevsammensetningen.

4.3.1 **Utfordringer**

Alle pedagogene er opptatt av at undervisningen skal organiseres slik at den er tilpasset hver enkelt elev, men innenfor et fellesskap. Men hvilke utfordringer møter spesialpedagogene ved organisering av aktiviteter?

Organisering kan være utfordrende med tanke på hvordan undervisningen skal tilrettelegges. Her tenker jeg spesielt på hvilket utstyr som skal brukes, skal elevene være sammen eller i grupper, inne eller ute, det er mange spørsmål å ta stilling til i tilrettelegging av fysisk aktivitet. La oss se nærmere på hva pedagogene i denne undersøkelsen synes er utfordrende med organisering. Tre av fire gir uttrykk for ulike utfordringer ved organiseringen i undervisningen.

Utfordringen er å finne ut hvor de står hen rent motorisk, her bruker vi kartleggings skjema, hvor vi kartlegger hele barnets funksjonsnivå, alt fra grovmotorikk til finmotorikk til dagligdagse ferdigheter. Det er veldig mye av bakgrunnen for hvordan vi legger opp timene, hva er det elevene trenger (..)

Spesialpedagogen påpeker her at utfordringen først er å finne ut hvor hver enkelt elev står hen motorisk sett, og det er selvfølgelig en forutsetning før en kan organisere aktiviteter som er tilpasset elevens nivå. Kartlegging av elevene er særlig viktig med tanke på tilrettelegging av fysisk aktivitet. Kjenner pedagogen til elevens sterke og svake sider samt elevens interesse er det et gunstig grunnlag for å lage et godt undervisningsopplegg (Ekeberg & Holmberg, 2005). Men selv om pedagogen kjenner til elevenes interesser samt sterke og svake sider, er ikke det i seg selv en forutsetning for at undervisningsopplegget blir godt nok. Det er nå pedagogen må prøve seg frem, og tilpasse ulike aktiviteter slik at undervisningsopplegget blir skreddersydd til hver enkelt. Kartleggingen er altså bare et ledd i den store sammenhengen, men hvordan organiserer pedagogen timene når en skal kartlegge elevene? Dette er et spørsmål jeg i ettertid ser at hadde vært av interesse for meg, men mine tanker rundt dette knytter seg til begrepet observasjon og organisering av aktiviteter der det er lett å observere eleven(e). Når en skal kartlegge en elev er det naturlig å observere eleven i flere

sammenhenger, ikke bare i en bestemt situasjon, det betyr at spesialpedagogen hele tiden må være observant. Utfordringen som observatør tenker jeg vil være å holde fokus på noen få momenter omgangen slik at en får gjort en grundig kartlegging på et og et moment, da tenker jeg på det som spesialpedagogen over nevnte; finmotorikk, grovmotorikk og dagligdagse ferdigheter. Gjennom observasjonen danner man seg også et inntrykk av elevens interesser som også kan brukes som et grunnlag for aktivitetssammensetningen i undervisningen.

Andre utfordringer som kom frem via informantene var ulikhetene innad i elevgruppa. En spesialpedagog forteller her om nettopp dette:

Utfordringene er at du har de ulikhetene, for eksempel har vi en i rullestol som krever ganske mye (..) Det kan være en utfordring i forhold til å finne oppgaver og aktiviteter som eleven kan holde på med sammen med de andre. Vi prøver å tilpasse slik at gruppa også må tilpasse seg litt til nivået til eleven som sitter i rullestol, det er ikke alltid like enkelt, og ” hvorfor må vi gjøre det? ”, det er en utfordring(..)

Dette er en særlig utfordring jeg tror mange pedagoger står ovenfor, hvordan timene skal organiseres og tilpasses når elevene har ulike behov. Jeg ser dermed vanskelighetene med å organisere slik at undervisningen passer til alle elevene samtidig, i følge Madsen og Jensen (2001) er det svært vanskelig å bruke de samme aktivitetene med alle og på samme tid gjennom en hel kroppsøvingstime. Allikevel tenker jeg at dette er avhengig av elevgruppen, er klassen på tilnærmet likt utviklingsnivå, og har for eksempel bare en person i rullestol som to av pedagogene har i dette studiet, ser jeg ingen grunn til at ikke alle elevene kan gjøre de samme aktivitetene gjennom en hel undervisningsøkt. Det er en utfordring å finne passende aktiviteter, men her må pedagogen være kreativ. Er elevgruppa på ulikt funksjonsnivå, ser jeg vanskelighetene med å gjennomføre opplegg som gjelder for hele klassen, men en felles samling i begynnelsen av timen kan da være en måte å få gjennomført noen fellesaktiviteter på før gruppa deles opp i grupper slik som en av spesialpedagogene gjør i denne undersøkelsen.

I selve undervisningstimen kan det oppstå uforutsette situasjoner som er vanskelig for en pedagog å planlegge.

Dette er situasjoner som knytter seg til organisering i forhold til epilepsi anfall og utfordrende atferd, her forteller en pedagog om nettopp disse utfordringene:

Epilepsi og anfall er en utfordring. Når du får et anfall midt i timen og alle blir stående å; "hva skjer?"(..) vi må få trukket personen ut, men vi er her avhengig av mange voksne(..) Det er ulike diagnoser i klassen som gjør at de reagerer på forskjellige måter, noen kan være litt utagerende (..) At en har tenkt over hva man skal gjøre når slike situasjoner oppstår, at alle er klar over sine arbeidsoppgaver, det er kjempe viktig. Det er viktig å tenke gjennom selv, hva gjør jeg hvis det og det skjer?

Det tydeliggjøres her at det er flere momenter som kan være utfordrende med tanke på organisering. Det er ikke bare utfordringer med å organisere aktivitetene som jeg tok utgangspunkt i, men også i forhold til epilepsi anfall og utfordrende atferd. Uforutsigbarheten i forhold til epilepsi anfall og utfordrende atferd antar jeg er et moment som er utfordrende for pedagogene. Dette på bakgrunn av at det er vanskelig å forutse og planlegge når dette kan inntreffe, og dermed må pedagogene og assistentene i klassen være godt forberedt på hvordan de takler slike situasjoner seg i mellom, og hvordan de fordeler ansvar. Her bør derfor pedagogen delegere ansvar i forkant av undervisningen slik at alle er forberedt på hva de skal gjøre i eventuelle slike situasjoner. I tillegg kan det også være hensiktsmessig å evaluere situasjoner som har oppstått underveis, slik at en hele tiden utvikler personalgruppa på å takle situasjoner som i forkant ikke kan planlegges. Her forteller pedagogen videre om nettopp dette:

(..) man klarer ikke planlegge så godt at i denne aktiviteten kommer han til å utagere på det og det, og i den neste aktiviteten får den et epileptisk anfall, det er sånn man ikke kan kontrollere og forutse

Epilepsi og utfordrende atferd er derfor noe som pedagogene ikke kan styre, det er derfor det er av betydning at kommunikasjonen mellom personalet fungerer godt slik at samarbeidet i personalgruppa utgjør at de takler situasjoner som dette på en tilfredsstillende måte. Hva jeg legger i tilfredsstillende er å være en tydelig og bestemt voksen, slik at elevene blir trygge uansett hva som oppstår av situasjoner i undervisningen. Er spesialpedagogene og assistentene usikre på hva de skal gjøre, kan også elevene bli usikre i situasjoner der det oppstår uforutsette ting. Hvis personalgruppa er sammensveiset og samarbeider godt, kan det være en medvirkende faktor til å forhindre utfordringer ved tilfeller med epilepsi og

utfordrende atferd. Spesialpedagogen påpeker ovenfor at organiseringen mellom personalet er viktig, slik at alle vet hva de skal gjøre til enhver tid. Dette tror jeg er en viktig faktor i samarbeidet innad i personalet. Hvis pedagogen er uklar og ubesluttet kan dette være med å skape utfordringer i organiseringen, da personalet kanskje ikke vet hva de skal gjøre eller hvordan de skal handle i en situasjon. Samtidig er det viktig at personalet kan ta ansvar selv uten at det er gitt klare beskjeder fra pedagogen, men i utgangspunktet er det pedagogen som skal være klar i sin tale og bevisstgjøre personalgruppa på hva de skal gjøre i situasjoner som kan virke kaotiske og uoversiktlige. Pedagogen sier selv at det går ikke å planlegge og forutse at i den aktiviteten får den epilepsi anfall og i den neste aktiviteten kan han utagere, det er slikt man ikke kan planlegge og derfor er det ekstra viktig at personalet er godt forberedt på at det kan skje når og hvor som helst, og at de på forhånd har avklart hva de skal gjøre.

Tre av fire pedagoger nevner utfordringer ved organisering av undervisning, den siste pedagogen gir uttrykk for at det ikke er noen utfordringer med organisering av undervisning, hun fremhever heller muligheter, her forteller hun:

Jeg synes ikke det er så mye som er utfordrende i kroppsøving. Jeg ser muligheter, jeg er egentlig ganske kreativ, så jeg ser løsninger, jeg er flink til å snu om (..)

Det er viktig at pedagogen er positiv og ser etter muligheter, men selv om man hele tiden søker muligheter kan vel utfordringer oppstå, eller er det gjennomførbart å se muligheter gjennom hele skoleåret? Det kan tenkes at det er noe vanskelig hvis en tar utgangspunkt i hva de andre pedagogene nevner av utfordringer ved organisering, men allikevel ser jeg at det kan være et mulig tilfelle, hvis pedagogen og personalgruppa har et godt samarbeid og alle vet hva de skal gjøre ved eventuelle uforutsette hendelser som epilepsi anfall og utfordrende atferd. Hvis alle er reflektert og vet hva de skal gjøre til enhver tid kan det absolutt være en realitet at man ikke møter utfordringer ved organisering.

Jeg ser i ettertid av intervjuene at jeg i større grad kunne ha utviklet spørsmål som klarere får fram utfordringer knyttet til problemer ved organisering av undervisningsopplegget. Dette kunne da medført til mer utdypende svar der jeg lettere kunne ha fått tak på utfordringene ved organisering. Jeg ser også at jeg burde hatt spørsmål knyttet til deduktiv og induktiv innlæring for å få et bredere inntrykk av deres organisering av undervisning.

4.4 Formidling

Formidling er særdeles sentralt i undervisning, her skal pedagogen vise og forklare elevene hensikt med og utøvelse av aktiviteter. Derfor er det av betydning at spesialpedagogene er bevisst sitt forhold til kommunikasjon og sin væremåte ovenfor elevene. I undersøkelsen viser det seg at "En beskjed om gangen" er et gjennomgående svar med henblikk på formidling av aktiviteter og beskjeder i undervisningen, dette samsvarer også med Madsen & Jensen (2001) som sier at det kan være lurt å gi en beskjed om gangen. Her er det en pedagog som påpeker dette:

Det er liksom avhengig av elevene, noen tar beskjeder greit, men det er noe med det å være veldig tydelig, og klar, ikke liksom prate at nå skal vi gjøre sånn og sånn, men ha korte, klare og tydelige beskjeder. Gruppa må være samlet, at ikke noen står der og noen der (..) Heller dele opp beskjedene i flere omganger (..) ta en og en beskjed om gangen (..)

Her viser pedagogen til at det er særlig viktig å være tydelig og klar ved alle beskjeder som gis, og at beskjedene må være korte og tydelige. Hvilke konsekvenser får det vis vi ikke er bevisst et slikt forhold i undervisningen? Er spesialpedagogen utydelig i sin væremåte og formidlig kan dette få konsekvenser for elevene. Elevene vil kanskje ikke få med seg hva som blir sagt og vil derfor ikke forstå sammenhengen i det som skal skje. Dette kan medføre at elevene blir usikre og mister oversikt, som igjen kan føre til for eksempel utfordrende atferd. En annen konsekvens kan være at elevene ikke forstår aktiviteten, og motivasjonen til eleven blir derfor en faktor som gjør at eleven kan protestere og ikke vil være med i undervisningen. Her må derfor spesialpedagogen ha forståelse for hva elever i ulike utviklingsfaser kan forstå og på den måten tilrettelegge og presentere aktiviteter eleven kan ta imot og ha glede av.

I formidlingen er det viktig at pedagogen tilpasser ordene etter elevenes nivå (Madsen & Jensen, 2001), og gir elevene tilpasset formidling gjennom riktig bruk av kommunikasjon. Spesialpedagogene bruker her ulike metoder i formidling av beskjeder til elevene. Det innebærer at spesialpedagogene fra videregående skole har elever som benytter verbal tale og derfor blir alle beskjeder gitt verbalt. De to andre spesialpedagogene bruker tilnærmet like kommunikasjonsformer og hjelpemidler i sin hverdag med elevene, der de har elever som bruker tegn til tale, bilder og piktogram, og noen elever har planer som de ser på/etter. Pedagogene tilpasser derfor kommunikasjonen med tanke på hver enkelt elev og elevgruppa. Variasjonene i kommunikasjonsformene er derfor i forhold til hvilken elevgruppe en har å

gjøre med. Men hvordan kan pedagogen tilrettelegge for formidlingen? Dette er også et spørsmål som jeg ser i ettertid ville gitt meg tydeligere og klarere informasjon om hvordan de faktisk tilrettelegger for formidlingen i undervisningssammenheng. Samtidig kan jeg tenke meg til at det her kreves en solid kartlegging av hver enkelt elev i forhold til hvilket kommunikasjonssystem som kan passe.

4.4.1 Utfordringer

Formidling av aktiviteter i kroppsøvingundervisning kan være en utfordrende arbeidsoppgave for pedagogen, da tenker jeg i forhold til hvordan pedagogen formidler aktiviteter og øvelser når det er flere elever med ulike kommunikasjonsbehov. I denne undersøkelsen får jeg imidlertid et inntrykk av at pedagogene møter få utfordringer knyttet til formidling. Allikevel er det noen utfordringer som gjør seg gjeldene i forhold til assistenter som denne pedagogen forteller om:

Det kan være et formidlingsproblem i forhold til assistenter i enkelte tilfeller. Det er ikke alle som har den samme forståelsen for hvorfor man skal gjøre ting, og hvordan det skal gjøres, og kanskje ikke ser, alle har ikke den samme evnen til å se det fra elevens side (..)

Pedagogen påpeker her at det kan være et formidlingsproblem i forhold til assistentene, dette med tanke på at pedagogen og assistenten ikke alltid har den samme forståelsen for hvordan det skal gjøres. Her er det derfor av betydning at pedagogen er tydelig i formidlingen til assistentene slik at de lettere kan få den samme forståelsen. Jeg ser samtidig at dette kan være utfordrende for pedagogen da deres utdanningsbakgrunn sannsynligvis er ulik, og dermed deres syn på hvordan ting bør gjøres. På en annen side så er det pedagogens ansvar å være klar i formidlingen slik at elevenes behov blir ivaretatt. Konsekvensene av manglende formidling innad i personalgruppa kan bidra til at "problemet" forflytter seg til selve undervisningstimen, noe som kan prege kvaliteten på timen. Det kan også være andre naturlige årsaker til formidlingsproblemet, det er ikke bare pedagogens ansvar. Assistentene må også være "på" når beskjeder blir gitt. Hvordan misforståelser og formidlingsproblemer kan løses i hverdagen vil være forskjellig fra pedagog til pedagog, men gjennom hyppige møter der pedagogen kan formidle sin kunnskap og erfaring, samt planer for undervisningen vil kunne bidra til at assistentene får en bredere forståelse for hvorfor ting blir gjort slik. I

selve undervisningssituasjonen kan pedagogen gå inn å veilede hvis det er nødvendig for undervisningsutbytte til elevene, en informant forteller om nettopp dette:

Hvis assistentene ikke forstår helt går jeg inn og veileder, det synes jeg er nødvendig. Ser jeg at de gjør noe på en måte som ikke er heldig, som ikke var sånn ment når jeg prøvde å formidle det første gangen, går jeg inn å veileder.

Her forteller pedagogen at det er nødvendig å veilede i situasjoner der det kanskje har oppstått misforståelser, det viser at pedagogen er reflektert og ønsker det beste for assistenten og eleven. På den måten kan pedagogene og assistentene danne et godt læringsmiljø for egen utvikling, der de sammen utvikler seg til det beste for elevene.

Oppfattingen jeg har dannet meg på bakgrunn av intervjumaterialet er at pedagogene ikke opplever formidling av beskjeder og aktiviteter som de store utfordringene i kroppsøvingstimen. Informantene uttrykker at de er oppmerksomme på hvor viktig ”klar” formidling er for undervisningen, noe som er særlig viktig i undervisning av elever med utviklingshemning. Her kan det tenkes at pedagogene arbeider så tett på elevene hverdag at de kjenner hverandres kommunikasjonssignaler, og kan derfor tilrettelegge formidlingen for elevgruppa og hver enkelt elev på en måte som elevene forstår. Kroppen er en del av kommunikasjonen, og det er gjennom andre en får bekreftelse og forståelse på kommunikasjonen (Merleau – Ponty, 1994). Dette kan imidlertid innebære at pedagogen gjennom elevens reaksjoner kan se om de har forstått formidlingen eller ikke. Dette kan være tilfelle ved mange anledninger der elevene kan smile og gjøre seg klar til det som skal skje, men samtidig tror jeg det kan være vanskelig å lese alle elever, da elever med utviklingshemning kan ha vansker med å vise følelser og uttrykk. Her kan pedagogen få utfordringer med å tolke elevens signaler, og må derfor være oppmerksom på å gi ekstra veiledning til de elevene. På en annen side så kan disse elevene forstå formidlingen og kommunikasjonen like godt som de andre, men klarer bare ikke å gi uttrykk for det. Det at spesialpedagogen kjenner elevene godt vil være en stor fordel med tanke på kommunikasjonen partene imellom.

Da jeg i intervjuet spurte en pedagog om hun møter noen utfordringer i forhold til å formidle aktiviteter og gi beskjeder til elevgruppen, fikk jeg et inntrykk av at dette hadde hun klart for seg, og at dette ikke var noe særlig utfordrende:

Nei, jeg føler ikke det. Jeg samler alltid elevene rundt meg i ring, også passer jeg på at alle har fokus, og at nå skal jeg gi en beskjed og at den er viktig. Jeg ettersjekker litt også hvis jeg tror at enkelte ikke har fått det med seg (..) Vi kan snakke om det flere ganger og da får kanskje alle det med seg, også er det noen som kanskje ikke har forutsetninger for å få det med seg med ord, så da viser vi det, med prøverunder og viser hvordan vi skal gjøre det.

Dette viser til at pedagogen er seg selv bevisst på hvordan formidlingen i undervisningen skal foregå. Ved å samle alle elevene i ring og samle fokus før beskjeder blir gitt kan gi elevene en større mulighet til å få med seg det som blir sagt, ved samtidig å vise aktiviteten får elevene enda en anledning til å få med seg hva som skal skje. Her er pedagogen dermed bevisst på at formidlingen skal skje gjennom verbal instruksjon og ved å vise i praksis hvordan det kan utføres. Dette samsvarer med teorien der det blir lagt vekt på å gi klare og tydelige beskjeder og dermed forsikre seg om at alle har forstått hva de skal gjøre (Giske, Næsheim – Bjærkvik & Brunes, 2007). Konsekvensene av å ikke forsikre seg med elevene om de har forstått oppgaven eller aktiviteten kan være at elevene begynner å gjøre andre ting enn det som er planlagt. Det kan bidra til at det blir litt kaos i gruppa, hvis flere ikke gjør som de skal, samtidig bør personalet her gå inn å veilede hver enkelt elev slik at en unngår slike situasjoner. Hvordan pedagogen plasserer seg er også sentralt i forhold til å få øye kontakt med alle elevene (Ibid). I grupper der hele klassen er samlet i kroppsøvingstimen er det av betydning at pedagogen får kontakt med alle elevene før beskjeder blir gitt. Får ikke pedagogen oppmerksomheten og kontakten til elevene, kan formidlingen av beskjeder bli vanskelig å gjennomføre. Derfor må pedagogen være tydelig og klar i sin holdning slik at en lettere oppnår den kontakten med elevene, slik som pedagogen ovenfor forteller om.

Hvordan en formidler aktiviteter avhenger også av hvilken elevgruppe en har å gjøre med, men poenget er å fremheve at pedagogene i undersøkelsen er svært klar over hvordan undervisningen bør formidles ovenfor elevene. Selv om det ikke kommer frem så mange ytringer knyttet til dette med ”formidling” som jeg hadde ventet, fikk jeg som helhet inntrykk av at informantene var bevisst utfordringen og betydningen av å velge ”riktig” formidlingsform.

4.5 Aktiviteter

Aktiviteter og øvelser er grunnmuren i kroppsøvingsundervisningen, her skal pedagogene finne aktiviteter og tilrettelegge et opplegg som passer til hele elevgruppen og/eller til hver enkelt elev. Dette er øvelser som skal bidra til at elevene bruker kroppen sin, for det er gjennom organisert og systematisk fysisk aktivitet en kommer i kontakt med sin egen kropp (Duesund, 2003). Kroppen er en sentral del av oss (Duesund, 2007) derfor er det av betydning å bli kjent med egen kropp gjennom fysisk aktivitet.

En pedagog forteller her litt om det å bli kjent med kroppen i undervisningen:

(..) Det er litt viktig at elevene kan føle på kroppen at de blir sliten, føle at pulsen slår, for det er mange som ikke er vant med det (..)

Pedagogene er opptatt av at elevene skal bli kjent med egen kropp, gjennom å føle at pulsen slår og å få følelsen av å være sliten. Hvilken betydning dette har for eleven kan knyttes til blant annet Merleau – Pontys utsagn om at kroppen erfarer både seg selv i verden og verden gjennom seg selv (Merleau – Ponty, 1994;Duesund, 2007). Dette innebærer at det er gjennom kroppen eleven erfarer seg selv i verden, og eleven får erfare hvordan verden er gjennom kroppen.

Som nevnt er det aktivitetene og øvelsene som utgjør kroppsøvingstimene, her skal pedagogene tilpasse aktivitetene, det krever planlegging og tilrettelegging fra spesialpedagogens side, her må derfor pedagogen justere aktivitetene etter elevens forutsetninger og ferdigheter slik at hver enkelt elev får utbytte av aktiviteten (Madsen & Jensen, 2001). I undersøkelsen viser det seg at spesialpedagogene har et bredt spekter av aktiviteter og øvelser. Denne spesialpedagogen ramser opp en rekke aktiviteter som hun bruker i sin undervisning:

Forskjellige leker, sang leker, sisten, hund og hare, også bruker jeg stasjonstrening, stasjoner med enten styrke eller andre stasjoner for koordinasjon å sånn. Jeg bruker også hinderløype, litt ballspill (..) Ulike apparater, vi tar ned ringer, matter og tjukkas. Vi bruker også styrketreningsrommet og trener styrke der, de følger sitt eget program. Ellers er vi ute om høsten og våren der vi bruker ute området med Stjerne orientering, friidrettsøvelser, gå i skogen å gå i ulent terreng. Om vinteren aker vi, går på skøyter og går på ski. Mye lek preget ting, det å være speil til hverandre, lage bokstaver sammen på gulvet (..)

Her blir kroppsøvfagets særegenhet oppsummert, ved at faget kan foregå på forskjellige arenaer gjennom hele året (Brattenborg & Engebresen, 2007). Her blir det også ramset opp en rekke aktiviteter og leker som pedagogen bruker i sin undervisning. Dette tydeliggjør at pedagogen har mange aktivitetsalternativer i sin planlegging av aktiviteter. Hvordan de tilpasser aktivitetene til elever med ulike forutsetninger skulle jeg gjerne hatt litt mer utdypende svar om, kanskje dette er en utfordring for mange? Hver aktivitet må undersøkes i forhold til hvilke elementer de enkelte aktivitetene består av, etter dette må en se på hva de ulike elementene hver for seg betyr og for hver enkelt elev (Madsen & Jensen, 2001). Dette betyr at når en planlegger aktiviteter er en avhengig av at man er forberedt på hva selve aktiviteten inneholder, slik at aktiviteten kan tilpasses til elevene. Pedagogen forteller her litt om hvordan hun tenker i forhold til tilrettelegging for elever med ulike funksjonshemninger:

(..) Man må tilrettelegge litt ut fra de funksjonshemningene dem har også, så det er liksom det å finne ett balansepunkt, at dem får den tilretteleggingen de har krav på(..) Hvis den som sitter i rullestol skal kunne være med når vi har "sisten" trenger vi en som kan hjelpe litt til slik at de er et par, da må de jo trene på å samarbeide (..)

Pedagogen er her opptatt av at elevene skal få den tilretteleggingen de har krav på, her burde jeg som forsker spurt nærmere om hvordan pedagogen tilrettelegger for de ulike funksjonshemningene slik at jeg kunne fått en bredere forståelse for hvordan de tenker at dette bør gjøres. Samtidig får jeg et inntrykk av at pedagogen tilrettelegger for at alle skal kunne være med. Pedagogen snakker også om å finne balansepunktet med hensyn til tilrettelegging av fysisk aktivitet, dette kan igjen knyttes til flytsonemodellen til Csikszentmihali, der vi må finne balansen mellom utfordringer og ferdigheter.

4.5.1 Utfordringer

Tilrettelegging av aktiviteter og øvelser kan by på flere utfordringer for pedagogen som skal planlegge undervisningstimen. Her må pedagogen i sin planlegging ta utgangspunkt i de fasilitetene og utstyr som er tilgjengelig, og dermed bestemme hvilke aktiviteter som egner seg for hver enkelt kroppsøvingstime. Men for mange kan mangelen på utstyr være utfordrende i forhold til å lage et variert opplegg for elevene (Grunnskolerådet, 1983).

To av fire informanter i undersøkelsen nevner at utstyr er en hindring og utfordring i hverdagen. Her forteller en pedagog kort om utstyrsutfordringen:

Ja, dessverre går det litt på utstyr (..) Skulle ønske det var utstyrt mer tilrettelagt for små barn(..) men i og med at det er det grunnleggende vi jobber med, kan vi klare oss ved å rulle og krabbe på matter, klatre i ribbevegg, så det kreves ikke all verden utstyr heller (..)

Her påpeker spesialpedagogen at utstyret er utfordringen med tanke på at det burde vært mer tilrettelagt for små barn. Siden utstyr ofte er essensielt når pedagogen skal tilrettelegge for fysisk aktivitet (Grunnskolerådet, 1983) kan det spekuleres i om spesialpedagogen blir preget av dette med tanke på valg av aktiviteter og øvelser. Har ikke pedagogen utstyr til en gitt aktivitet kan dette være en hindring i arbeidet med å tilrettelegge fysisk aktivitet for elevene. Dette kan være frustrerende for pedagogen som prøver å tilrettelegge et opplegg basert på variasjon i undervisningen. Samtidig bør pedagogen ta utgangspunkt i det utstyret som er tilgjengelig, være kreativ med det og finne andre løsninger. Det er naturlig at en kan bli preget av utstyrsangel, for ofte kan det være nettopp utstyret som gir pedagogen inspirasjon og kreativitet, men da må pedagogen kanskje benytte seg av andre hjelpemidler i sin kreativitet som faglitteratur, internett og medarbeidere.

Utfordringer som kan oppstå etter planlegging og tilrettelegging av undervisningsopplegget, er faktisk å motivere elevene. Her forteller en pedagog om akkurat dette:

Utfordringen er å få tilrettelagt og motivert elevene til å være med, det er ikke alltid like lett, men da må en bruke seg selv, være en samarbeidspartner i stede for å være en som forteller hva eleven skal gjøre (..)

Spesialpedagogen viser her til at elevenes motivasjon kan være en utfordring og at man da må bruke seg selv og være en partner for eleven. Men hvorfor skal ikke elevene være motivert? Årsakene til elevens manglende motivasjon kan bære preg av flere momenter, kanskje ikke eleven ser meningen og målet med den fysiske aktiviteten og vil derfor ikke delta. Eleven er kanskje ikke vant med å være fysisk aktiv på fritiden, og ser da heller ikke grunnen med å være det på skolen. Dette kan være noen mulige årsaker til elevens motivasjon, men undervisningsopplegget til pedagogen kan også være en avgjørende faktor. Dette i forhold til om opplegget er i tråd med elevens forutsetninger og behov, er aktivitetene og øvelsene for vanskelige, lette eller kjedlige kan motivasjonene til eleven avta og pedagogen får dermed en

utfordring med å aktivisere elevene. Det er her pedagogen må bruke sin kreativitet og som pedagogen selv angir må en bruke seg selv og være en samarbeidspartner for eleven. Det kan innebære at man kanskje sammen finner ”flytsonen” til eleven den dagen, slik at eleven finner lysten til å delta i kroppsøvingstimen. Imidlertid kan elever med utviklingshemning vise liten egenaktivitet, og har på måten ikke de samme mulighetene til å påvirke egen utvikling, det er her elevene vil trenge aktiv hjelp ved sin egenaktivitet og spontanitet (Grunnskolerådet, 1983). Får elevene den oppfølgingen og støtten de trenger kan det være et godt utgangspunkt for motivasjonen til elevene. Jeg ser egentlig ingen grunn til at elever med utviklingshemning skal være mindre motivert for fysisk aktivitet enn andre, her må derfor pedagogen vise sin entusiasme for aktivitetene og på den måten få med elevene i en lystbetont og morsom kroppsøvingstime. Selv ser jeg at dette kan være en stor utfordring for pedagogen uansett hvor engasjert man er ovenfor elevene.

Kroppsøvingstimene bør være preg av lek og moro, det påpeker spesialpedagogene i undersøkelsen. Det er viktig for elevene å ha det artig sammen i et fellesskap, derav kreves det at pedagogen er oppfinnsom og kreativ når det gjelder å velge ut øvelser for elevgruppa. Dette er ikke like enkelt for alle, heller ikke for pedagoger med mange års erfaring innen feltet, her forteller en pedagog om denne utfordringen:

(..) Humor er viktig! Lek, at man har det gøy sammen. At man da kan være spontan, og ser jeg at ting ikke fungerer må man ta en annen variant. For eksempel istedenfor å krabbe på matte kan man krabbe gjennom en tunell, det er kanskje morsommere (..) Det synes jeg er utfordringen, at det skal være morsomt. Jeg er ikke tilhenger av at man skal presse for mye, dersom de viser at de ikke har lyst. Da synes jeg heller utfordringen bør være min, og finne en aktivitet som kan gjøre det morsomt.

Her påpeker pedagogen at humor, lek og ha det gøy sammen er viktig, men utfordringen blir ofte å finne på noe som er morsomt, spesielt dersom eleven(e) viser at de ikke har lyst. Hun konstaterer samtidig at utfordringen bør være hennes, og dermed finne en aktivitet som kan gjøre det morsommere. Som pedagogen selv nevner kan aktiviteten ”krabbe” gjøres på flere måter, istedenfor å krabbe på en matte, bruker pedagogen her en tunell, det er slike små detaljer som kan være med å gjøre en aktivitet morsom for elevene. Det er derfor bare kreativiteten som kan være en hindring i aktivitetsvalg.

Jeg ser pedagogenes utfordring med at aktivitetene skal være morsomme og lystbetonte, for en dag kan aktiviteten være morsom, en annen dag kan den samme aktiviteten være kjedelig,

(..) man kan ikke forvente det samme hver dag (..)

Her gjelder det derfor å ”lese” klimaet i elevgruppa, da om elevene er i godt humør, slitne også videre. Dette kan være en faktor i forhold til aktivitetsvalg, men samtidig kan elevene vise at de ikke har lyst til å utføre en aktivitet før de egentlig har oppfattet hva aktiviteten går ut på. Pedagogenes erfaring tror jeg her vil spille en rolle da de har mange aktivitetsalternativer, men også bred erfaring med å utøve de i praksis for forskjellige elevgrupper.

Det er imidlertid ingen som kommenterer at de har for liten plass, eller at miljøet ikke er tilpasset elevene, det innebærer at pedagogene er fornøyde med fasilitetene som er tilgjengelige og at dette ikke skaper noen hindringer for dem. Det eneste som kom frem ved intervjuene var at noen pedagoger skulle ønske de hadde svømmebasseng. Noen løser dette ved å oppsøke, mens andre benytter seg av det de har i nærmiljøet.

4.6 Andre utfordringer

Selv om jeg i undersøkelsen er ute etter utfordringer knyttet til momentene organisering, formidling og aktiviteter dukket det også opp utfordringer som jeg har lyst til å belyse. Dette er utfordringer som kan ha betydning for pedagogen og er dermed verdt å trekke frem.

Utfordringen som ble uttrykt var i forhold til egen fysisk form, pedagogen forteller her om nettopp dette:

At man må holde seg i form selv, for å prestere bra(..)

Dette er et tegn på at man selv er bevisst sin egen helse, men også i forhold til arbeidshverdagen. Holder man seg i fysisk god form kan helse effekter som økt konsentrasjon være en gevinst. Dette kan medføre at det er enklere å holde fokus gjennom en hel dag, og dermed har pedagogen større forutsetninger for å prestere godt på jobb. Det å være fysisk aktiv selv tror jeg kan ha betydning for hvor høyt man setter kroppsøving og fysisk aktivitet i skolehverdagen. Ved å selv være fysisk aktiv kjenner man på egen kropp hvilke helseeffekter dette gir, og av den grunn kan dette medføre større fokus på kroppsøving. Bryr man seg lite om å være fysisk aktiv kan dette påvirke undervisningen i kroppsøvingsfaget fordi man selv

ikke har noe forhold til det. Men utfordringen med å selv være fysisk aktiv kan knytte seg til begrepet *tid*, for jeg ser utfordringen med å ta seg tid til fysisk aktivitet i en hektisk hverdag. Men hvis man samtidig vet hvor gode effekter dette gir, ser jeg ingen grunn til og ikke ta seg tid til litt fysisk aktivitet.

Samme pedagog uttrykker også at det er utfordrende å se elevene som en helhet og ikke som en gruppe, her forteller pedagogen kort:

(..) at man må se elevene som en helhet som et individ, ikke som en del av en gruppe (..)

Her uttrykker pedagogen at det kan være utfordrende å se den enkelte i en gruppe. Dette er en utfordring som er særlig viktig å fremheve da det er viktig at hver enkel elev får den oppfølging og støtte den har krav på. Det kan derfor være en ulempe å alltid ha hele klassen i kroppsøving sammen hver gang. Kanskje enkelte elever gjemmer seg litt bort, og blir derfor en utfordring for pedagogen. Samtidig skal det være nok personal til at alle får den veiledning og oppmerksomhet som eleven har behov for. Det er derfor et sentralt moment at pedagogene må klare å se den enkelte elev og ikke eleven som en del av den gruppe.

4.7 Sammenfatning og konklusjon

Alle informantene i undersøkelsen er spesialpedagoger og har bred erfaring innenfor feltet fysisk aktivitet og elever med utviklingshemning. Dette tydeliggjøres da samtlige er enige om at fysisk aktivitet er alt. Samtidig synes informantene at det særlig er viktig med kroppsøving på grunnlag av at elever med utviklingshemning ellers er mye stillesittende på fritiden. Spesialpedagogene har ulike elevgrupper i forskjellige aldre, og dette utgjør kanskje variasjonen i mengden med kroppsøving i skolehverdagen, noen har planlagt fysisk aktivitet to ganger i uka, mens andre har litt hver dag. Alle har planer og oversikt over kroppsøvingsundervisningen, men pedagogene har ulike strategier på hvordan det gjøres, enkelte lager periodeplan som elevene får med seg hjem, mens andre planlegger før hver time.

Pedagogene er avhengig av å ha flere voksne i undervisningen slik at alle får den oppfølgingen de har krav på. I følge flere informanter har det liten betydning hvor stor klassen er, men en pedagog nevner at det kan ha litt betydning med tanke på hva slags funksjonshemninger elevene innehar. Generelle utfordringer pedagogene møter er i forhold til

planleggingen av aktivitetene som tar mye tid, og at man til enhver tid er avhengig av elevens dagsform.

Organisering er ett av tre momenter som jeg særlig har hatt fokus på i undersøkelsen, her kommer det frem at pedagogene har forskjellige måter å organisere på, noen deler opp elevene etter funksjonsnivå, mens andre har hele elevgruppa sammen i store deler av kroppsøvingundervisningen. I undersøkelsen viser pedagogene til utfordringer som er knyttet til hvordan elevene står rent motorisk. Her må derfor pedagogene kartlegge hver enkelt elev nøye slik at tilretteleggingen blir tilpasset hver enkelt elev i klassen. Det er denne kartleggingen som er mye av bakgrunnen for hvordan vi legger opp timene og hva elevene trenger, som en pedagog så fint forteller. Dermed kan man ut ifra dette si at før organisering av aktiviteter må pedagogen kartlegge hver enkelt elev slik at det blir mulig å organisere kroppsøvingstimen på en tilfredsstillende måte. Utfordringene i selve undervisningen er i forhold til de ulikhetene som er i en klasse, og når hele klassen skal være sammen er utfordringen å organisere aktiviteter som alle kan være med på. Her må derfor pedagogene tilrettelegge og tilpasse aktiviteter for at undervisningstimen skal være gjennomførbar for elevene i gruppa. En annen utfordring som er gjennomgående er i forhold til epilepsi. Utfordringen går her på hvordan pedagogen skal organisere elevgruppa og personalet. Mangel på kommunikasjon kan her skape utfordringer. Derfor må spesialpedagogen på forhånd fordele oppgaver slik at alle er klar over hva de skal gjøre når situasjoner som epilepsianfall oppstår i undervisningssituasjon.

Det andre momentet er *formidling*, og her er pedagogene samstemte om at formidling av beskjeder og aktiviteter må være klare og tydelige med en beskjed om gangen.

Spesialpedagogene som har alle elevene i klassen sammen i kroppsøvingstimene fokuserer på at elevene må være samlet slik at elevene enklere kan holde fokus før beskjeder blir gitt. Her blir korte og konsise beskjeder formidlet ofte etterfulgt av instruksjon av øvelsen slik at flere skal ha forutsetninger for å få med seg hva som skal skje. Utfordringene pedagogene møter i forhold til formidling er her knyttet til assistentene. Dette med tanke på at ikke alle har den samme oppfatningen av hvorfor man skal gjøre ting og hvordan det skal gjøres. Hvis pedagogen ser at assistenten gjør noe som ikke er heldig, går hun inn og veileder.

Det tredje og siste momentet er *aktiviteter*, her har alle pedagogene et rikt utvalg som de benytter seg av i kroppsøvingundervisningen. Noen eksempler er ”sisten” leker, hinderløype, ballspill og sang leker. Utfordringene pedagogene møter her er knyttet til utstyr, flere skulle

ønske de hadde mer utstyr å ta utgangspunkt i, og andre synes det burde vært mer tilrettelagt for små barn, men samtidig som de nevner utstyr som en utfordring er de positive og mener at man må bruke det utstyret man har kreativt. En annen utfordring som pedagogene møter er å motivere elevene til innsats, og at undervisningen skal være morsom for elevene.

Gjennom intervjuene ble også andre utfordringer avdekket, dette er utfordringer som knytter seg til egen fysisk kapasitet, at en selv må holde seg i god form for å prestere bra, men også i forhold til å se elevene som en helhet og ikke som en del av en gruppe i kroppsøvingstimene.

Undersøkelsen viser ikke til fullt så mange utfordringer som jeg hadde ventet, dette kan skyldes flere momenter, da både i forhold til at informantgruppen er genuint opptatt av fysisk aktivitet og elever med utviklingshemning, men spesialpedagogene kan også vurderes å være særlige kompetente i jobben, slik at resultatet i undersøkelsen ikke gir et riktig ”bilde” av fenomenet. Min rolle som forsker kan også være et moment, eller er det faktisk ikke så utfordrende å undervise i kroppsøving?

Pedagogenes brede erfaring og kompetanse i undersøkelsen kan gjøre at vi ikke får en riktig oppfatning av hvilke utfordringer som kan forekomme i kroppsøvingsundervisningen. Dette kan tenkes fordi pedagogene i undersøkelsen har en særlig interesse og lang erfaring innen tematikken, og dermed utgjør at resultatene i undersøkelsen kan avvike noe fra virkeligheten. Det er derfor naturlig å anta at et mer mangfoldig utvalg i undersøkelsen kunne gitt et mer varierende bilde på hvilke utfordringer spesialpedagogene møter ved å tilrettelegge for fysisk aktivitet for elever med utviklingshemning.

I arbeidet med undersøkelsen har jeg imidlertid fått et klarere blikk på hva som vil kreves som spesialpedagog, og spesialpedagogenes (informantene) utfordringer ved tilrettelegging av fysisk aktivitet i skolen. Det som vil kreves av spesialpedagogen er blant annet at pedagogen må kartlegge hver enkelt elev, slik at en blir kjent med elevens sterke og svake sider innen for kroppsøvingsfaget og elevens interesser (Holmberg & Ekeberg, 2005). Deretter må pedagogen bruke tid på å vurdere hvordan kroppsøvingstimene bør organiseres, skal elevene være sammen eller bør de grupperes etter funksjonsnivå? her må en ta utgangspunkt i elevgruppen og ta en evaluering om hva som er hensiktsmessig for hver enkelt. Etter den evalueringen må spesialpedagogen planlegge aktiviteter som kan være morsomme og inspirerende for elevene. Det som kan være nyttig for spesialpedagogen er at en alltid må ha et alternativt opplegg klart, slik at man er forberedt på uforutsette situasjoner som plutselig

kan oppstå. For i følge undersøkelsen er en av utfordringene elevenes dagsform, som kan føre til at enkelte elever ikke alltid kan delta i undervisningen som planlagt, da er det gunstig å ha et alternativt opplegg, slik at spesialpedagogen lager mindre utfordringer for seg selv. Det vil også kreves at pedagogen er bevisst sin kommunikasjon både i forhold til elevene og til assistentene, slik at mulige utfordringer blir minimalisert via god og konstruktiv kommunikasjon.

5 Avsluttende kommentarer

Gjennom forskningsprosjektet har jeg fått en økt innsikt i hvilke utfordringer som kan forekomme med tanke på tilrettelegging av fysisk aktivitet for elever med utviklingshemning. Dette er kunnskap som vil gjøre meg bedre rustet til å tilrettelegge for kroppsøvingsundervisning eller annen form for fysisk aktivitet. Formålet har ikke vært å rangere utfordringene, men å belyse de, slik at spesialpedagoger kan bli bedre rustet og kan forberede seg på utfordringer som kan forekomme i kroppsøvingsundervisningen. Dette gjør at pedagogene kan gjøre seg noen tanker og refleksjoner rundt utfordringene om organisering, formidling og aktiviteter, slik at de i sin undervisning klarer å forhindre eller minimalisere disse i sitt eget arbeid.

Slik jeg vurderer det, er informantene i undersøkelsen særlig kompetente for prosjektets tematikk, det kan derfor vurderes som at undersøkelsen ikke kan sies å gjenspeile den virkeligheten jeg har studert. Allikevel tror jeg det er mange pedagoger som vil kjenne seg igjen i utfordringene som er belyst da dette er utfordringer som alle og enhver kan møte og føle på.

Gjennom undersøkelsen har jeg sett behovet for opplæring i tilrettelegging av fysisk aktivitet. Det at epilepsi anfall er en utfordring for pedagogene, var noe jeg overhodet ikke tenkte på som en utfordring før undersøkelsen. Det at pedagogene har utfordringer med å motivere elevene til aktivitet, var også litt nytt for meg, men ser nå at dette kan være en utfordrende faktor i undervisningen. Ved å få opplæring innen fysisk aktivitet og elever med utviklingshemning tror jeg enhver pedagog vil bli mer bevisst og rustet til å tilrettelegge, og derav minimalisere utfordringer i undervisningen. Det kan også antas at opplæring vil gjøre at elevene i større grad vil oppleve kroppsøvingstimene som givende, da pedagogen har kunnskap om å tilrettelegge for opplegg som er tilpasset hver enkelt elev. Det er viktig å møte utfordringer for å utvikle seg videre som spesialpedagog og menneske, men det er ikke alle utfordringer som en alene som pedagog må finne ut av selv. Med viet oppmerksomhet rundt fysisk aktivitet kan pedagogene bli bedre rustet til å tilrettelegge, og dermed fremme helsen til elevene og dermed bidra til at de får et aktivt liv, og bedrer forholdet til egen kropp, noe som er særlig viktig for mennesker med utviklingshemning.

Litteraturliste

- Berg, K (1998) *Innhold og muligheter*, tidsskriftet: Kroppsøving, Landslaget, Fysisk fostring i skolen, 48(nr. 3), 29-30
- Bokmålsordboka (2010) Universitetet i Oslo i samarbeid med Språkrådet
<http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=utfordring&ordbok=bokmaal>
(15-3-2011, kl 12:34)
- Brattenborg, S. & B. Engebretsen (2007) *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* 2. utgave.
Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Caspersen C.J, Powell, K, E & Christenson, G, M (1985). *Physical Activity, Exercise, and Physical Fitness: Definition and Distinctions for Health- Related Research*. Public Health Rep. Mar–Apr; 100(2):126–131
- Csikszentmihali, M (2002) *Flow*. London: Rider An imprint of the Random House Group Ltd
- Dahl, R (2000) Psykisk utviklingshemning og epilepsi (s. 413- 446) i *Utviklingshemning psykisk helse*, Eknes, J. (red.) Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2004) Intervju som forskningsmetode, Oslo: Universitetsforlaget
- Duesund, L (1998) Den skolerte kroppen (232- 246) i Skårderud, F & J, S, Isdahl (red.) *Kroppstanker, kropp – kjønn – idèhistorie*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Duesund, L. (2003) *Kroppen i verden*, Linköping: LTAB
- Duesund, L. (2007). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ekeberg, T, R & Holmberg, J, B. (2005) *tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget
- Epilepsi: <http://www.epilepsi.no/medisinsk/-hva-er-epilepsi/> (7-4-2011, kl. 14:06)
- Eriksen, T, B. (1997) *Psykisk utviklingshemmedes barn og kroppsøving* i tidsskriftet: Kroppsøving, Landslaget, Fysisk fostring i skolen, 47 (nr. 4), 2 - 4.

- Eriksen, T. B. (1998) *Det handler om å se muligheter*. Tidsskriftet: Kroppsøving, Landslaget, Fysisk fostring i skolen, 48(nr. 3), 23- 24.
- Eriksen, T. B. (2006) *Født til bevegelse*, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Fagerli, A. (2004) Utviklingshemninger (s. 113- 119) i *Utviklingshemninger i fysisk aktivitet for mennesker med funksjonsnedsettelse*, Oslo: Sosial og helsedirektoratet
- Frolich, A. (1995) *Basal stimulering for mennesker med multifunksjonshemning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Fuglseth, K (2006) Vitenskapsteori og hermeneutikk (s. 256- 271) i Fugleseth, K & K, Skogen (red.) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelens Akademisk Forlag
- Føllesdal, D & L, Walløe (2004) *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Giske, R., G. Næsheim – Bjørkvik og A. O. Brunes (2007) *Treningsledelse. Lederutvikling* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Grunnskolerådet (1983) *Fysisk aktivitet: Undervisning av elever med utviklingshemning*: Oslo: Grunnskolerådet
- Grøsvik, K (2008) Diagnostisering av utviklingshemning hos barn (s.17-34) i J. Eknes, T L. Bakken, J A. Løkke og I. Mæhle *Utredning og diagnostisering*. Utviklingshemning, psykiske lidelser og atferdsvansker, Oslo: Universitetsforlaget
- Hebnes, O. M, Haave (ansvarlig red.) (2010) Fagforbundet Sandnes
http://avd281.fagforbundet.no/forsida/?article_id=52054 (27-4-2011, kl 13:47)
- Hellesnes, J. (1988) *Hermeneutikk og kultur*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Helse & omsorgsdepartementet i samarbeid med Arbeids- og sosialdepartementet, Barne- og familiedepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Kultur- og kirkedepartementet, Miljøverndepartementet, Samferdselsdepartementet, Utdannings- og forskningsdepartementet de andre departementene (2005). *Handlingsplan for*

- fysisk aktivitet 2005-2009. Sammen for fysisk aktivitet.* Oslo.
http://www.shdir.no/vp/multimedia/archive/00006/IS- 0162_Kort_6519a.pdf (10-2-2011, kl 10:54)
- Holme, I, M & B, K Solvang (1991) *Metodevalg og metodebruk*, Oslo: Tano
- Ingebrigtsen, J.E. & N.P. Aspvik (2009) *Fysisk aktivitet og idrett - en pilotstudie av utviklingshemmedes fysiske aktivitet*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS
 Senter for idrettsforskning
- Imsen, G (2005) *Elevens verden innføring i pedagogisk psykologi*, Oslo: Universitetsforlaget
- Jagtøien, G.,L & K. Hansen (2006) *I bevegelse, sansemotorikk, lek og observasjon*. Otta: Gyldendal Norsk Forlag
- Johnsen, G (2006) Intervjuet (s. 118- 131) i Fuglseth, K & K, Skogen *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Kissow, A M (2008) Rehabilitering – et pedagogisk prosjekt (s.70- 79) i Kissow, A M & B, Therkildsen *Kroppen som deltager*, Roskilde: Handicapidrættens Videnscenter
- Kissow, A M & B, Therkildsen (2008) *TIB- introduksjon, Tilpasset idræt og bevægelse*, Roskilde: Handicapidrættens Videnscenter
- Kleven, T, A. (2002) Begrepsoperasjonalisering (s. 141- 183) i *Innføring i forskningsmetodologi*, Thorleif Lund (red.) Oslo: Unipub forlag
- Kvale, S. (2006) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kvale, S. & S, Brinkmann (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kylen, G (1992) *Begåvning och begåvningshandikapp*. Stockholm: Modin -Tryck AB
- Larsen, A. K (2007) *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskaplig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lindwall, L (2004) *Bärare av hälsa och lidande*. Finland: Åbo Akademis förlag

LK 06, *Læreplanverket for kunnskapsløftet* midlertidig utgave juni 2006, Oslo

Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet

Madsen, P., L. & M. H. Jensen (2001) *Gymnastikk, børn og handicap*, Roskilde: Handicapidrættens videnscenter.

Maxwell, J. A. (1992) Understanding and validity in Qualitative Research, *I Harvard Educational Review* 32 (3) s. 279- 300

Mayer, J. (2008) Mennesker med utviklingshemning og sosial kapital (s.58-70) i Bjørnrå, Turid, Willy Guneriusen og Viktor Sommerbakk(red.) *Utviklingshemning, autonomi og avhengighet*, Oslo: Universitetsforlaget

Merleau – Ponty, M (1962) *Phenomenology of perception*. London: Routledge & Kegan Paul

Merleau – Ponty, M (1994) *Kroppens fænomenologi*, Frederiksberg: Det lille Forlag

Morisbak, I & E, Haug (2004) Fysisk aktivitet for mennesker med funksjonsnedsettelse, samfunnets tilrettelegging (s.18- 23) i *Fysisk aktivitet for mennesker med funksjonsnedsettelse*, Oslo: Sosial og helsedirektoratet

Morisbak, I. & Ø. F Standal (2006) Rehabilitering med tilpasset fysisk aktivitet som hovedvirkemiddel (s.146- 157) i *Kroppen som deltaker, idræt og bevægelse i rehabiliteringen*. A M, Kissow & B, Therkilsen (red.) Roskilde: Handicapidrættens Videnscenter

NESH (2006) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, Oslo.

Opplæringsloven, Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa:

<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3> (11-4-2011, kl. 11:19)

Persen, J, C, H. (2008) *Elevvurdering ved idrettsfag på det videregående trinn*.

Masteroppgave i Kroppsøving og pedagogikk. Oslo: Norges idrettshøgskole

Rise, K. & Å, Viken (2009) Fysisk aktivitet, kropp og bevegelse (s.87-93) i Eknes, J. og J A, Løkke (red.) *Utviklingshemning og habilitering*. Oslo: Universitetsforlaget

- Rognhaug, B. & U,F, Gommæs (2008) Utviklingshemning – Mangfold og lærehemning (s. 299-326) i Befring, E., R, Tangen (red.) *Spesialpedagogikk*, Oslo: Cappelen Damm AS
- Sherill, C (1993) *Adapted Physical Activity, Recreation and sport. Crossdisciplinary and Lifespan*, Madison: Brown & Benchmark
- Sherill, C (2004) *Adapted physical activity, recreation, and sport. Crossdisciplinary and lifespan*, New York: McGraw- Hill, Higher Education
- Skogen, E & R, Haugen (2007) Motivasjon og selvbestemmelse (s.109- 144) i Skogen (red.), R, Haugen, M, Lundestad, M, Slåtten, M, V, Slåtten, Å *være leder i barnehagen* Oslo: bokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Skårderud, F(1998) Idèhistorier om kroppen (s.53- 73) i Skårderud, F & J, S, Isdahl (red.) *Kroppstanker, kropp – kjønn – idèhistorie*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Sjøvik, P (2007) *En barnehage for alle, spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen*, Oslo: Universitetsforlaget
- Synnestvedt, K. E (1994) Skolefagets kroppsøving – fagets bakgrunn og utvikling 1848-1925. Oslo: Universitetet
- Tetzchner, S, V. & H. Martinsen (1991) *Språk og funksjonshemning*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*, Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Titlestad, R (1998) *Fysisk aktivitet i hverdagen*, tidsskriftet: Kroppsøving, Landslaget, Fysisk fostring i skolen, 48(nr. 3), 26- 27.
- Tøssebro, J. & H. Lundeby (2002) *Statlig reform og kommunal hverdag: utviklingshemmetes levekår 10 år etter reformen*. Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap, NTNU: Trondheim.
- Umb-Carlsson, O (2008) *Studier om hälsa för personer med utvecklingsstörning*. Stockholm: Staten folkhälsoinstitut

Vatn, O. (1987) Tilpasset fysisk aktivitet for ei gruppe psykisk utviklingshemmede, Steinskjer

Vedeler, L (2000) *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*, Gjøvik: Gyldendal Akademisk

Vygotsky, L (1962) *Thought and Language*, Cambridge: The M.I.T. Press

Øie, B, R. Fysisk aktivitet, motivasjon, skole og balanse - for unge og voksne døvblinde.
<http://www.nftfa.no/> (25-3-2011, kl 11:30)

WHO: (2006, 11. desember). *Mental retardation (F70-F79)* fra WHO, kapittel 5
<http://apps.who.int/classifications/apps/icd/icd10online/> (14-2-2011, kl. 13:55)

Vedlegg

- Vedlegg 1: Svarbrev fra NSD
- Vedlegg 2: Informasjonsskriv
- Vedlegg 3: Samtykkeskjema
- Vedlegg 4: Intervjuguide
- Vedlegg 5: Sjekkliste til intervjuguide

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kolbjørn Varmann
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 27.01.2011

Vår ref: 25925 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25925

Utfordringer spesialpedagoger står ovenfor med hensyn til tilrettelegging av fysisk aktivitet for elever med utviklingshemning

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student


Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Kolbjørn Varmann
Ida Kristoffersen

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Bjørn Hennrichsen


Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ida Kristoffersen, Antenneveien 9, 1154 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Basert på de opplysninger vi har mottatt om gjennomføringen av prosjektet, kan ombudet ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det tas høyde for at det kan fremkomme personidentifiserende opplysninger i forbindelse med intervju, men så lenge lydopptakene ikke lagres eller overføres til PC eller PC-basert utstyr, vil denne behandlingen ikke være omfattet av meldeplikten. Lydopptakene oppbevares nedlåst og slettes ved prosjektslutt.

Ombudet legger til grunn at man ved transkripsjon av intervjuer eller annen overføring av data til PC, ikke registrerer opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, verken direkte eller indirekte. Alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet må være anonyme. Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte gjennom navn eller personnummer, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller krypteringsformel og kode.

Vedlegg 2

Informasjonsskriv til aktuelle informanter

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo og holder på med den avsluttende masteroppgaven innen spesialpedagogikk. Temaet for oppgaven er utfordringer ved tilrettelegging av fysisk aktivitet for elever med utviklingshemning. Jeg ønsker derfor å fordype meg i hvilke utfordringer en møter i forhold til, organisering, formidling og aktiviteter i kroppsøvingsundervisningen. For å få en utdypning av dette, ønsker jeg å intervju 4-6 spesialpedagoger. Spørsmålene vil dreie seg om fysisk aktivitet, erfaringer, planlegging av kroppsøvingstimene og spørsmål knyttet til Aktiviteter, organisering og formidling. Jeg vil bruke diktafon under intervjuet, og selve intervjuet vil ta maks en time. Vi blir enige om tid og sted sammen. Jeg er underlagt taushetsplikt og innsamlede data vil bli behandlet konfidensielt.

Du bestemmer selv om du ønsker å delta eller ikke, og du har mulighet til å trekke deg fra prosjektet når som helst, uten å forklare dette nærmere. Trekker du deg, vil innsamlede data bli slettet umiddelbart.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet send meg mail eller ring. Det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og gir den til meg når vi møtes. kan treffes på 90 20 79 12, eller send en e-post til idakris@student.uv.uio.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Ida Kristoffersen

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring

- Jeg har mottatt og lest informasjon om prosjektet i forkant og gir herved samtykke til at opplysninger fra intervjuet kan brukes i masteroppgaven til Ida Kristoffersen.
- Jeg stiller frivillig opp til intervju med Ida Kristoffersen og er bevisst på at jeg når som helst har anledning til å trekke meg fra prosjektet uten begrunnelse

Signatur:

Vedlegg 4

Intervjuguide

1. Innledning

- Presentere meg selv
- Informere om oppgavens tema
- Bruk av diktafon
- Minner om min taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering, sletting av data ved prosjektslutt, prosjekt meldt til NSD
- Eventuelle spørsmål fra informanten

2. Bakgrunn

- Kan du fortell litt om din utdanning og arbeidserfaring?

3. Fysisk aktivitet og kroppsøving

- Hvilke erfaringer har du med fysisk aktivitet?
- Hvor ofte har elevene kroppsøving?
- Hvordan planlegger du kroppsøvingstimene?
- Har det betydning for hvor stor klassen er i kroppsøvingstimene?
- Hvor funksjonshemmet er elevene i forhold til ditt program?
- Hvilken type fysisk aktivitet blir benyttet innen kroppsøvingsfaget?
- Hvor mange voksne er det ideelt å ha med i kroppsøvingstimene?
- Hvordan tilpasser du kroppsøvingstimene til elever med ulike behov?
- Hva gjør det inspirerende å undervise i kroppsøving?

4. Organisering

- Hvordan organiserer du elevene, så alle får mest mulig utbytte av aktivitetene?
- Hva er utfordrende med å organisere aktivitetene?

5. Formidling

- Kan du fortelle litt om hva som kan være utfordringene med å formidle aktiviteter og beskjeder til elevgruppen?

- På hvilke måter blir beskjeder formidlet i undervisningen?

6. Aktiviteter

- Kan du fortelle meg litt om hvilke utfordringer du møter i forhold til å tilrettelegge for aktiviteter i kroppsøvingsfaget?

7. Avslutning

- Er det noe mer du vil legge til (eller lurer på)?

Vedlegg 5

Sjekkliste til intervjuguide

2. Bakgrunn

- *Fortell litt om din utdanning og arbeidserfaring?*
- Utdannelse
- Videreutdanning
- Kurs
- Undervisning om fysisk aktivitet
- Hvor mye erfaring med mennesker med spesielle behov

3. Fysisk aktivitet og kroppsøving

- *Hvilke erfaringer har du med fysisk aktivitet?*
- Undervisning
- Hvordan arbeides det med fysisk aktivitet
- Hva legger du i begrepet fysisk aktivitet?
- Hvorfor er undervisning i fysisk aktivitet viktig?
- *Hvor ofte har elevene kroppsøving?*
- *Hvordan planlegger du kroppsøvingstimene?*
- Før hver enkelt time, på starten av året
- Samarbeid med andre
- Bruk av hjelpemidler; litteratur på området
- *Har det betydning for hvor stor klassen er i kroppsøvingstimene?*

- Større utfordringer med stor klasse?
 - I forhold til øvelser
 - Organisering
 - Tilrettelegging
- *Hvor funksjonshemmet er elevene i forhold til ditt program?*
- Har elevene utfordringer med å gjennomføre programmet
- *Hvilken type fysisk aktivitet blir benyttet innen kroppsøvingsfaget?*
- Styrketrening, sal, svømming, turer
- *Hvor mange voksne er det ideelt å ha med i kroppsøvingstimene?*
- En til en, eller alle voksne tilgjengelige for alle
- *Hvordan tilpasser du kroppsøvingstimene til elever med ulike behov?*
- Tilrettelegging
 - Forskjellige øvelser etter funksjonsnivå
 - Forskjellige vanskelighetsgrader?
 - Kommunikasjonen med de ulike elevene
- *Hva gjør det inspirerende å undervise i kroppsøving?*

4. Organisering

- *Hvordan organiserer du elevene, så alle får mest mulig utbytte av aktivitetene?*
- Er gruppen samlet eller oppdelt i grupper
- Hvordan settes gruppen sammen evt.
- Hva legger du i begrepet organisering
- *Kan du fortelle litt om hva som kan være utfordrende med å organisere aktivitetene?*

- Aktiviteter
- Elever
- Assistenter

5. Formidling

- *Kan du fortelle litt om hva som kan være utfordringene med å formidle aktiviteter og beskjeder til elevgruppen?*
- *På hvilke måter blir beskjeder gitt i undervisningen?*
- Ved hjelp av bilder, tegn, kroppsspråk
- I gruppe eller til en og en
- Hva legger du i begrepet formidling?

6. Aktiviteter

- *Kan du fortelle meg litt om hvilke utfordringer du møter i forhold til å tilrettelegge for aktiviteter i kroppsøvfingsfaget?*
- Samarbeid
- Utholdenhet, styrke, bevegelse, koordinasjon, balanse

7. Avslutning

- *Er det noe mer du vil legge til eller lurer på?*

Takk!